

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM
PSZICHOLÓGIAI TANSZÉK

Bölcsészdoktori értekezés

AZ ÓVÓNŐK NEVELÉSI STILUSÁNAK
PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI

Ottlakán Mária

S z e g e d
1985.

TARTALOM

	oldal
I. BEVEZETÉS	
1. A témaválasztás indoklása.....	1.
2. A téma fontosabb szakirodalmi előzményei.....	4.
3. A kutatás feladatai, hipotézisei.....	9.
4. Vizsgálati módszerek.....	11.
5. A vizsgált minta jellemzői.....	14.
II. AZ ÓVÓNŐK NEVELÉSI STILUSÁNAK SZERKEZETI, TARTALMI ÉS DINAMIKAI SAJÁTOSSÁGAI	
1. A nevelési stílus jellemzői az óvodai foglalkozások folyamatában.....	17.
2. A játékirányításban megnyilvánuló nevelési stílus pszichológiai jellemzői és eredményessége.....	32.
3. Az óvónők nevelési stílusjegyeinek érvényesülése konfliktusos nevelési helyzetekben.....	60.
4. Az attitűdök szerepe a nevelési stílus érvényesítésében.....	92.
III. ÖSSZEFOGLALÁS.....	105.
IV. MELLÉKLETEK.....	114.
V. TÁBLÁZATOK	127.
VI. IRODALOM	157.

I . B E V E Z E T É S

1. A témaválasztás indoklása

Az utóbbi években közoktatási rendszerünkben, a nevelés tartalmában és formáiban jelentős változás következett be. Korszerűsödtek a nevelés tárgyi-technikai feltételei, szervezeti keretei. A tartalmi korszerűsítést, a fejlesztést ösztönözték az MSZMP KB 1972-es oktatáspolitikai határozata, és az 1982-es állásfoglalása, továbbá az új nevelési programok, tantervek minőségileg megújult koncepciója, s az átrendeződött követelmények. E programok a nevelés középpontjába új típusú kapcsolatrendszert, nevelő-növendék viszonyt állítottak. Ez kétségtelenül másfajta nevelői viszonyulást, viselkedéskultúrát, magatartást kíván a pedagógustól. E tartalmi-szemléleti megújulást társadalmi fejlődésünk igénye is sürgette, az az igény, hogy a mindennapi életben, a nevelési intézményekben, a közösségi tevékenységekben, a nevelő-növendék viszonyban új tartalmat és minőséget kapjanak az emberi kapcsolatok, érintkezési formák és értékek. Ennek következtében megváltozott az intézményes nevelésen belül a pedagógus szerepe és feladata.

A pedagógus munkájához rendkívüli képességekre van szükség, s ez elsősorban a pedagógus személyiségét érintő kérdés. Munkájának a személyiség a hordozója, nem csupán pedagógiai ismeretei, tárgyi tudása. Ez felveti a pedagógus személyi megfelelésének kérdését is. Egyetértünk Pataki Ferenc /1966/ gondolataival, aki a pedagógus személyiségével kapcsolatosan kifejti, hogy "... a pedagógus legfontosabb munkaeszköze tulajdon személyisége,

értenie kell ahhoz, hogy maradéktalanul birtokába vegye, "jó karban tartsa", - s tapasztalatai nyomán szakadatlanul munkálkodjék pedagógiai hatásrendszerének csiszolásán." E gondolatból is kitűnik, hogy a nevelési folyamatban a legnehezebben megközelíthető és megváltoztatható tényező éppen a pedagógus magatartása, személyisége.

A közoktatás távlati fejlesztésére vonatkozó, - 1983-ban napvilágot látott irányelvek intézménytípusonként határozták meg a tartalmi-pedagógiai fejlesztés főbb irányait. Az új koncepció tartalmazza az óvodai nevelés feltételeinek és pedagógiai tartalmának együttes továbbfejlesztésével az óvodai funkciók teljes körű érvényesítését. Az óvoda évtizedek óta nemcsak szociális, hanem jelentős nevelési, - iskolaelőkészítő funkciót lát el. A nők egyre nagyobb arányú foglalkoztatásával jelentkező óvodáztatási igények elsősorban az óvoda szociális-nevelő funkcióit érintették. Az óvoda nevelési funkcióinak kiteljesítése azonban nem volt minden tekintetben sikeres. Az irányelvekben is megfogalmazódott az óvoda nevelésközpontúsága, az emberi, - személyközi kapcsolatok szerepe a gyermeki személyiség nevelésében, továbbá a gyermeki aktivitásra- és kezdeményezésre épülő differenciált fejlesztés szükségessége. Mindez felveti az óvodai nevelési funkciók teljes körűvé tételének igényét és problémáját. Az új koncepció ezt a kiteljesítést az egyéni differenciált személyiség-nevelésben és személyre szabott bánásmódban, törődésben jelöli meg. Ebben a nevelőmunkában az óvónő személyisége, az óvónő-gyermek viszony, az óvónőnek a gyermeki személyiségre, és társas viszonyaira irányuló magatartása, nevelési stílusa a meghatározó. Ezért tekintjük több tényező mellett aktuális feladatnak az óvónők nevelési stílusának megismerését, tudatosítását és fejlesztését.

Az óvodai nevelés feladatrendszerét a Program /1971/ abban határozta meg, hogy "Biztosítja a gyermekek számára a tevékenységeknek és az emberi kapcsolatoknak azt a rendszerét, amely fejlődésüket lehetővé teszi." E feladatrendszerből kiemelhetjük a témánk szempontjából lényeges emberi kapcsolatok és viszonyok fejlesztésének feladatát. Az óvodai nevelés gyakorlatában jelenleg is érvényesülnek előremutató tendenciák és törekvések. Az óvónők a nevelés folyamatában nagymértékben támaszkodnak a gyermekek öntevékenységre, önállóságára, aktivitására, tevékenységvágyára, tapasztalataira, élményeire. Önfeledt szabad tevékenységeiket, kezdeményezéseiket általában felhasználják nevelési céljaik elérése érdekében, a gyermekek társas kapcsolatainak és alkalmazkodási szokásainak formálásában.

Az óvónő és a gyermek kapcsolatában véleményünk szerint a meghatározó elem az óvónő nevelési stílusa, - megértő, - elfogadó nevelői attitűdjei, a gyermekekkel való sikeres együttműködése, a gyermekek iránti bizalma, és nevelői optimizmusa.

A közoktatás fejlesztésének hosszabb távú programja azonban új módon veti fel az óvodai nevelés funkciót, az óvodai nevelés ellentmondásait, az óvónő-gyermek kapcsolatában rejlő problémákat is. Véleményünk szerint ezek a problémák az óvónő-gyermek kapcsolatában megmutatkozó zavarokban, rossz beidegződésekben keresendők /bizalmatlanság, az együttműködési készség- és hajlandóság hiánya, sivár, egyoldalú kommunikáció, a megértés és az empátiás készség hiánya/. Ez utóbbi kérdéskör a nevelés kulcsproblémáját érinti. Ezért választottuk kutatásunk tárgyául a korszerű óvodai nevelés alapproblémáját jelentő, s az óvónő-gyermek viszonyában megjelenő óvónői nevelési stílus vizsgálatát.

2. A téma fontosabb szakirodalmi előzményei

A közoktatás egészét, így az óvodai nevelést is érintő, állandóan napirenden szereplő korszerű nevelési elgondolások középpontjában a nevelés lényeges elemét alkotó viszony, - a nevelő-növendék viszonya áll. Véleményünk szerint e viszony értelmezése és helyes megítélése sem a pedagógiai gyakorlatban, sem a tudományos kutatásban nem kapta meg a jelentőségének megfelelő helyet. E viszony összetevőinek megismerése közelebb visz a nevelés alapproblémájának feltárásához. Az óvónők nevelési stílusának problémaköre elméleti, kutatási szempontból része az egységes és átfogó pedagóguskutatás témakörének.

Az óvónői magatartás és nevelési stílus direkt vizsgálata azonban nem vált önálló kutatási irányvá. Előzményei a pedagógusok nevelési stílusával foglalkozó neveléslélektani vizsgálatok körében keresendők. Az óvónők személyiségének, nevelési stílusának vizsgálata integráns része a napjainkban is élénk tudományos érdeklődésnek és pedagógus-személyiségkutatásnak.

A pedagógus személyiségével foglalkozó kutatások főbb irányait, kutatási problémáit U. Komoly Judit /1978/ és Rókusfalvi Pál /1979/ foglalta rendszerbe. U. Komoly Judit tipizálásának alapját a pszichológia területei és alkalmazása alkotja. Az első csoportba az oktatáslélektani aspektusú munkákat sorolja, amelyek a pedagógust didaktikai és pedagógiai képességei felől közelítik meg. /Levitov, 1960; Gonobolin, 1965; Kuzmina, 1967./ A tanári képességeknek a tanuló személyiség-változására gyakorolt hatásával a személyiséglélektani aspektusú kutatások foglalkoznak; /Persina, Kuzmina, 1970; A. Donáth, Harsányi, 1965; Ormai, 1962./ - a fejlődéslélektani kutatások pedig a pedagógusmunkának és a gyermek életkori fejlettségének kölcsönhatásával. /Nejmark,

1959; Sztrahov 1966; Ormai, 1962./ U. Komoly Judit tipizálásában a következő csoportot a munkalélektani kutatások alkotják, amelyek a pedagógus személyiségét a pályalkalmasság-pályaképességek felől közelítik meg. /Imhof, 1961; Schun, 1962; Gonöbolin, 1965; Evans, 1968; Grassel, 1970; Szabó 1972./ A pedagóguskutatás újabb perspektíváit a szociálpszichológiai szempontú kutatások jelentik. /Ruppert, 1958; Hiebsch, 1967; Hoffstätter, 1969; Poitou, 1969; Cohen, 1969./ U. Komoly Judit rendszerezéséből a munkánk szempontjából fontos neveléslélektani kutatásokat emelhetjük ki, hiszen ezek a munkák a nevelő-növendék viszony minőségét, a nevelési-vezetési stílusjegyek kérdéskörét vizsgálták a nevelés hatékonyságával összefüggésben. /Lewin, - Lippit, - White, 1939; Anderson, 1946; Tausch, 1958, Heil, Waschburne 1961; Mérei-Binet, 1966; Kántás, 1973; /

Rókusfalvi Pál /1979/ rendszerezésében a kutatások 4 típusát ismerhetjük meg. Rendező elvnek a kutatásokban alkalmazott vizsgálati módokat tekinti. Az első csoportba az 1-1 nagy pedagógus egyéniséggel foglalkozó filozófikus jellegű monográfiákat sorolja. A következő csoportba pedig azokat a munkákat sorolja, amelyek a pedagógus személyiségét különböző szerepkörök oldaláról közelítik meg. /I. Adelson tanulmányai 1976./ Osztályozásában a harmadik csoportot a gyakorlati célokat szolgáló, - a pedagógus személyiségét a kívánt tulajdonságok felől megközelítő munkák /Kelemen, 1966/, a negyedik csoportot a pedagógiai-pszichológiai kutatások alkotják. /Tausch R., - Tausch A; 1971; Kuzmina, 1963; Komoly, 1968;/. Ez utóbbiak a pedagógus konkrét személyiségjegyeinek feltárását tűzik ki célul, s ezért munkánk szempontjából is fontos tanulságokkal szolgálhatnak. A neveléslélektani kutatások a pedagógus személyiségét konkrét nevelő-tevékenységének

hatásán, - a nevelő-növendék viszony, a nevelési stílus megragadásával jellemzik.

A nevelők vezetési-nevelési stílusával kapcsolatos kutatásokkal legkorábban Kurt Lewin és munkatársai, - Whitte, Lippitt, /1939/ munkáiban találkozunk. Kísérleteikben arra kerestek választ, hogy a különböző nevelési légköröknek /autokrata, demokrata, laissez faire/ milyen a hatása a gyermekek társas helyzetére, magatartására, a csoport légkörére, fejlődésére, s tevékenységének eredményességére. Tapasztalataik szerint az autokratikus eszközök fokozták a feszültséget, sűrűsödtek a konfliktusok, a nevelő irányító-korlátozó beavatkozása, s kevesebb volt a beszélgetés.

A demokratikus légkörben tapasztalt lágyabb interakciók, a gyermekek ötleteinek támogatása gazdagabb, változatosabb munkákat eredményeztek. Ugyanakkor stílusváltás hatására megváltoztak az egyes csoportokon belüli interakciók minősége, a társas nívó.

Tausch /1958/ vizsgálódásaiban a nevelési szempontból hatékony eljárások, és stílusjegyek megállapítását tűzte ki célul. Elemezte a különböző nevelői eljárások gyakoriságát, eredményeit az e célra összeállított tesztek /képi megjelenésű nevelési helyzetek/ segítségével. A megoldási módokban 4-féle, s különböző hatékonyságú nevelői típust /stílust/ különített el. /Nagyon autokratikus, autokratikus, aktív-szociálintegratív, passzív-szociálintegratív típusokat./ A Tausch-féle teszt és értékelés módosított változatát U. Komoly Judit is alkalmazta.

Megállapításaik szerint az aktív-szociálintegratív, megértő típusú pedagógus a legeredményesebb, hatékonyabb az agresszív, erőszakos típusnál.

A nevelési stílus meghatározására irányuló törekvések egyik képviselője N. Flanders, /1965; 1970./ aki a tanár-diák interakciók vizsgálatát tantermi viszonyok között végezte el. Az interakciók elemzésével arra kérésre választ, hogy milyen hatással van a nevelő direkt /dominatív/ ill. indirekt /integratív/ magatartása /tanórai keretekben/ a gyermekek aktivitására és teljesítményeire. Megállapította, hogy az indirekt típusú pedagógusok hatékonyabbak, mert nagyobb mértékben építenek a gyermekek öntevékeny együttműködésére.

A direkt típusú nevelők magatartásának lényege ugyan a célrátörés, de kevesebb hajlékonyságot mutattak a gyermekek kezdeményezéseivel szemben. Flanders interakciós analizését U. Komoly Judit alkalmazta a tanítók tanítási óráján tanúsított nevelési stílusának meghatározására.

U. Komoly Judit tanulmányaiban /1977, 1978./ a tanítóknak a konfliktusos nevelési helyzetekben megnyilvánuló nevelési stílusát vizsgálta, egy közvetett módszer /történet-befejezés/ segítségével. A személyiség - specifikus jellemzőket tükröző gyermeki válaszokat egy 5 dimenziós felfogó-értékelési rendszer segítségével elemezte. A kategóriák tartalmát, /agresszív, restriktív, kooperatív, inerciás, indifferens/ gyakoriságát is rögzítette, s ez alapján határozta meg a korlátozó elemek dominanciáját, majd az alsótagozatos nevelőknek a vizsgált mintában kialakítható típusait.

A közvetett eljárások eredményességét hangsúlyozzák kutatási eredményeik alapján Tardos-Dehelán, Szeredi /1977/. A másfél, 1 és 3/4 éves gyermekek szociális beilleszkedése szempontjából eredményes gondozói magatartás jellemzői véleményük szerint a kisgyermekek iránti bizalom, és beilleszkedési készségének segítése.

Kántás László /1971/ Vas Judittal készített "Módszerek" c. filmjében Kurt Lewin kísérleteit használta fel. Vizsgálta az óvodáskorúak interperszonális kapcsolatait és manuális tevékenységének eredményességét ábrázolási feladathelyzetben. Megállapította többek között azt, hogy az önkényuralom és a demokratizmus közötti igazi kontraszt a munkateljesítményekben és a társas nivó szintjében mutatkozott meg. A demokratikus légkörű csoportban tapasztalt igazi gyermekek közötti együttműködést, segítséget és pozitív érzelmi megnyilvánulásokat.

A szülői nevelési stílus megközelítésére Ranschburg Jenő /1973/ Schaffer /1959/ logikai modelljét használta fel, aki a nevelői magatartást 2 dimenzióban, /engedékenység-korlátozás/ emocionalitását hideg-meleg dimenzióban ábrázolta. E rendszer felhasználásával Ranschburg 4 féle nevelői attitűdöt határoz meg, amelyeknek igen különböző a hatása a gyermekek személyiségére.

Az óvónők nevelési stílusának értelmezése, vizsgálata a pedagógus nevelési stílusára vonatkozó kutatásokból bontakozhat ki. Véleményünk szerint a kutatásban felhasználhatók, ill. jelentős támpontot nyújtanak Flanders és U. Komoly Judit kutatási eredményei és módszerei. Eredményeik, elgondolásaik és módszereik alkalmazását 2 fontos tényező indokolja. Az óvodáskorú és a kisiskoláskorú gyermekek az életkori különbségek ellenére több átmeneti jellegű, hasonló vonással is rendelkeznek /felnőttközpontúságuk, feltétlen tekintélytisztetésük, kritikátlanosságuk és kiszolgáltatottságuk jelentősen elsősorban a közös vonásokat/. Ugyanakkor az óvónő és a tanító nevelőmunkája is tartalmaz hasonló jellegű elemeket is. Munkájukkal szemben hasonló normatív jellegű követelmények fogalmazódtak meg.

Nem volt célunk a nevelési stílussal kapcsolatos teljes probléma-történet áttekintése. Ez meghaladná jelen munkánk kereteit, s csupán a főbb tendenciák megragadása volt a célunk. Az áttekintett szakirodalmi előzményekből is kitűnik, hogy viszonylag kevés az óvónői személyiségre vonatkozó monografikus jellegű tanulmányok, publikációk száma. Hazai viszonyok közötti vizsgálódásról nincs tudomásunk.

Ezért tekintettük fő feladatunknak az óvónők nevelési stílusának feltárását, konkrét nevelő-tevékenységén keresztül.

3. A kutatás feladatai, hipotézisei

Kutatási feladataink meghatározásánál a nevelési stílus szakirodalmi előzményeiből indulunk ki. A stílusvizsgálatok közös vonása az, hogy a nevelő személyiségét, magatartását a hatékonyság, a nevelő-növendék viszony minősége, a nevelőnek az egyes gyermekekre gyakorolt hatása, ill. a gyermekeknek a nevelés folyamatában való aktív részvétele szempontjából közelítik meg. Éppen ezért az óvónők nevelési stílusának vizsgálatában figyelembe kell vennünk az óvodai pedagógiai gyakorlat igényeit és elvárásait. Eszerint az óvónő a gyermek tevékenységeinek tudatos szervezésével alakíthatja ki az életkorra jellemző együttműködési formákat, szokásokat, társas viszonyokat és normatudatot. Mindezt az óvónő kiegyensúlyozott, biztonságos légkör kialakításával, a spontán gyermeki kezdeményezések méltánylásával és felhasználásával érheti el, - kötött foglalkozásokon és szabad játéktevékenységben egyaránt.

A fentiekből következik, hogy az óvónők nevelési stílusának pszichológiai jellemzőit a következő feladatokra koncentráltan kívánjuk tanulmányozni.

1. Első empirikus kutatási feladatunk az, hogy feltárjuk az óvodai foglalkozásokon előforduló óvónő-gyermek interakciók elemzésével az óvónők direkt-indirekt magatartásának jellemzőit;
2. továbbá a játéktevékenység irányításában érvényesülő stílusjegyeket, attitűdöket, magatartási jellemzőket.
3. Végül feladatunk a konfliktusos nevelési helyzetmegoldásokban tükröződő óvónői megnyilvánulási formák elemzésével a nevelési stílusjegyek meghatározása,
4. s az óvónők nevelési stílusának érvényesítésében szerepet játszó beállítottság, attitűdök feltárása.

A gyakorlatban nem könnyű a nevelési stílusjegyek elkülönítése, mert egyrészt a nevelési stílus komplex jelenség, számos összetevőből áll, másrészt ezek az összetevők kölcsönhatásban érvényesülnek, s mindig konkrét körülmények között nyilvánulnak meg. Kutatásunkban 4 féle megközelítésben kíséreljük meg feltárni az óvónők nevelési stílusának releváns jegyeit.

1. Az oktatásban, a gyermeki tanulás irányításában érvényesítendő nevelési irányultság; 2. a játéktevékenység irányításában érvényesítendő alkalmazkodó, hajlékony óvónői magatartás; 3. a konfliktusos feladathelyzetben szükséges tolerancia, együttműködési készség és megértés; 4. továbbá konkrét konfliktus-megoldásokkal szembeni beállítottság, értékelő viszonyulás szempontjából kívánunk vizsgálni.

Véleményünk szerint a konfliktusos nevelési helyzetek különösen alkalmasak arra, hogy "előhívják" a nevelési stílus releváns jegyeit.

Kutatási feladatainkat a következő munkahipotézisek ellenőrzésével kívánjuk megoldani.

1. Feltételezzük, hogy az óvodai nevelés jellegéből adódóan az óvónők a kötött óvodai foglalkozások irányításában nagyobb arányban támaszkodnak a gyermekek aktivitására, természetes kíváncsiságára, érdeklődésére, öntevékeny megnyilvánulásaira. Nagy valószínűséggel az ezzel kapcsolatos jegyeket /ösztönzés, dicséret, megértés/ érvényesítik a foglalkozások irányításában.
2. A szabad játéktevékenység irányításában feltehetően olyan speciális, indirekt magatartásra utaló jegyek kerülnek előtérbe, amelyek lehetővé teszik a spontán gyermeki kezdeményezések, önálló szerepelosztások, szerepvállalások kiteljesedését, s a játékkonfliktusok fejlesztő, megnyugtató feloldását is.
3. Feltételezzük továbbá azt, hogy a konfliktusos nevelési szituációkban ill. azok megoldásában, a megoldások módozataiban az óvónők szociabilitása, humanisztikus beállítottsága, megértése, empatikus képessége a domináns, ill. e jegyek érvényesítésére törekednek. Azt is igen lényegesnek ítéljük, hogy az óvónők fölismerik e a szituáció szempontjából lényeges jegyek, magatartási elemek érvényesítésének lehetőségét.
4. Végül feltételezzük azt, hogy az óvónők a konkrét konfliktus-megoldásokban azonosulnak az együttműködésre és megértésre utaló megoldásokkal, s nagy biztonsággal utasítják el a gyanakvást, büntetést, megszegyenítést és feloldást nem nyújtó megoldásokat.

4. Vizsgálati módszerek

Témánk eddigi problémafelvetéséből is kitűnik, hogy az óvónők nevelési stílusának problémaköre meglehetősen összetett. Számos alkotóelem integrációjából áll. Ebből

az is következik, hogy sokféle összetevőt lehet a rendszerből megragadni és elemezni. Ezzel összefüggésben szükséges adekvát vizsgálati módszerek és eszközök alkalmazása. Kitűzött kutatási feladataink ugyanakkor meghatározzák munkánk módszertani kereteit és lehetőségeit. Mivel munkánk elsősorban gyakorlati irányultságú, ezért a módszerek kiválasztásában arra törekedtünk, hogy az óvodapedagógiai gyakorlat témánk szempontjából fontos összetevőit és mozzanatait meg tudjuk ragadni. Ezért empirikus és objektivebb adatgyűjtést biztosító módszereket, ill. azok kombinációját alkalmaztuk.

a, Az empirikus módszerek közül elsősorban a dokumentum-elemzést szükséges kiemelnünk. /Az óvodai nevelési program elemzését, az óvónő magatartására vonatkozó normatív követelmények és preferált értékek kiemelésére./ Tanulmányoztuk az óvodai csoportnaplót, foglalkozási terveket, vázlatokat, személyiség-naplót.

b, A megfigyelés /alkalmi és tematikus/ módszerével a témára vonatkozó folyamat-változók megragadására törekedtünk. Így elsősorban az óvónő mozgását, játékírányításában megmutatkozó beszédét, cselekvését, metakommunikatív megnyilvánulásait kísértük figyelemmel és rögzítettük - megfigyelési szempontjainknak megfelelően. E-mellett rögzítettük a gyermekek kezdeményezéseinek jellegét, gyakoriságát, önállóságát, a tététémából való ki- és belépéseket, az óvónő- és a gyermek kapcsolatát, az óvónő segítségadását, és konfliktusfeloldását a játékban. /A tapasztalatok rögzítésére szelektív jegyzőkönyvet vezettünk./

c, Módszereink közül az egyéni beszélgetést /óvónővel, vezető óvónővel, óvodai felügyelővel/ és a csoportos

beszélgetést /óvodai nevelőtestülettel/ a nevelési stílusra vonatkozó tapasztalatok értelmezésére és tudatosítására használtuk fel.

d, Az objektív adatgyűjtést szolgáló módszerek közül Flanders-interakciós analízisét, kategóriarendszerét, - ill. annak U. Komoly Judit által módosított változatát alkalmaztuk a foglalkozásokon belüli történések regisztrálására. E módszer segítségével idő és gyakorisági dimenzióban tárhattuk fel az óvónő és a gyermek interakcióiban megmutatkozó direkt- és indirekt eljárások arányát az egyes foglalkozásokon.

A konfliktus szituációt tartalmazó befejezetlen történeteket alkalmasnak ítéltük az óvónők nevelési stílusára jellemző jegyek "hívására". Az U. Komoly Judit által összeállított 5 dimenziós felfogó-értékelő rendszert alkalmaztuk a gyermeki válaszok értékelésében. Az egyes választípusok százalékos megoszlása, ill. az egyes választípusok átlagtól való eltérése alapján határoztuk meg az óvónők nevelési stílusára jellemző pszichológiai sajátosságokat.

Az óvónők különböző konfliktusos nevelési helyzetekkel kapcsolatos irányultságának, beállítottságának mérésére konkrét ítéleteket, megoldásokat tartalmazó attitűdskálát alkalmaztunk. A Likert-típusú skála technikájával összeállított mérőeszközt kontrollként kívántuk alkalmazni az óvónők nevelési stílusának szerves részét alkotó attitűdök feltárására.

Megítélésünk szerint a módszerek kiválasztása adekvát célkitűzéseinknek. Az empirikus és az objektív adatgyűjtést szolgáló módszerek kölcsönhatásban vannak egymással, vizsgálatainkban kiegészítik egymást. Együttes alkal-

mazásuk lehetővé teszik a kapott adatok rendszerbe foglalását és kontrollját, teljesebb, hitelesebb információk szerzését.

Az óvónők nevelési stílusának és magatartási jellemzőinek vizsgálatát a korábban is jelzett módszerek segítségével 50 nagycsoportos óvónő körében végeztük el. Vizsgálatainkat különböző nagyságrendű és lélekszámú települések /megyeközpont, kisváros, nagyközség, városkörnyéki község/ óvodáiban folytattuk le.

Az óvodák típusát, nagyságát, körülményeit, személyi és tárgyi feltételeit illetően különböztek egymástól. Az óvodák között megtalálhatók új, városközpontban működő óvodák, lakótelepi, régi városi nagy múlttal és hagyományokkal rendelkező óvodák, továbbá külterületi, szervezetenként összevont tagóvodák, családias légkörű, bensőséges részben osztott kis óvodák is. Vizsgálatunk 50 különböző korú és végzettségű, eltérő gyakorlattal rendelkező óvónőre vonatkozik. Vizsgálati eredményeink hitelessége érdekében arra törekedtünk, hogy olyan óvónőket vonjunk be a vizsgálatba, akik csoportjaikat 2-3 esztendeje, de legalább 1 esztendeje folyamatosan vezetik.

5. A vizsgált minta jellemzői

A vizsgált mintában az óvónők többségének magatartása, nevelési stílusa általában megfelel az óvodai nevelési programban megfogalmazott elvárásoknak. Az óvónők nevelési stílusának megismerése oktatási szituációban nehezebb, hiszen az óvodai foglalkozásokon az ismeretanyagot keresztül csak többszöri áttétellel érvényesíthető a nevelési tartalom, a nevelési stílus. A direkt, indirekt magatartás paraméterei lehetővé tették számunkra azt, hogy a Flanders-féle interakciós analízis módszerével kapott adatokat helyesen értelmezzük, s meghatároztuk az

óvónői magatartás 2 típusát. A kétféle magatartás között nincs merev határ, hiszen mindkét típusban kölcsönösen előfordultak olyan eljárások, mint az ösztönzés, a dicséret, elismerés változatos formái, a gyermeki öntevékeny kezdeményezés, ötletek méltánylása.

Az indirekt magatartást érvényesítő óvónők azonban gazdagabb, érzelmileg átgondoltabb ösztönzési és elismerési eljárásokat alkalmaztak, a gyermekek érzelmeit, igényeit jobban megértették, nagyobb arányban használták fel foglalkozásaikon a gyermekek javaslatait. A gyermekek bátrabban kérdeztek, s felvetéseiket újabb elismerés és bátorítás követte. Ugyanakkor mindkét típusnál előfordultak közlésekkel, utasításokkal, feladatátadással és bírálattal kapcsolatos kategóriák is, de a direkt típusúaknál szembetűnően nagyobb arányban. A direkt típusú óvónők gyakrabban módosították, változtatták meg a gyermekek válaszait.

A játékirányításban is megmutatkoztak a direkt-indirekt eljárások alkalmazása alapján a direkt-indirekt magatartási jellemzők. Az alkalmazott eljárások száma, ill. aránya alapján domborítható ki az óvónőknek a játékirányításban megnyilvánuló nevelési stílusa. Tapasztalataink szerint az óvónők irányító beavatkozása mindkét típus esetében segítő, fejlesztő szándékú volt. A beavatkozások formái, lélektani átgondoltsága tekintetében tapasztaltunk minőségi különbségeket. Az indirekt óvónők irányításában jobb alkalmazkodó-képességet figyeltünk meg, helyesebben választották meg a játékba való beavatkozás lélektani pillanatát, s továbbfejlesztő ötleteik jól igazodtak a játékszituáció hangulatához. A legtöbb bizonytalanságot és tanácstalanságot a játékban előforduló problémahelyzetekben és a játékkonfliktusok feloldásában tapasztaltunk mindkét típusban, de nagyobb mértékben a direkt típusú óvónőknél.

A konfliktushelyzetet tartalmazó történetbefejezések segítségével a gyermekek tapasztalataiban rögzült viszonyulási módokat, stílusjegyeket emelhattunk ki. A gyermeki válaszok az óvónők közel felének az együttműködésen, megértésen és optimizmuson alapuló magatartását tükrözték. A kooperatív tendenciák mellett a korlátozás, s a tehetetlenségre utaló jegyek mutatkoztak meg, - főleg a fiatalabb korosztálynál. A kisebb arányban megnyilvánuló agresszió, ill. az agresszióval párosuló korlátozás és tehetetlenség az óvónők kudarcáról és rossz beidegződésekről, viszonyulásokról vallanak.

E tapasztalatokat megerősítették az attitűd-vizsgálattal nyert adatok is. Az óvónők többsége általában helyesen viszonyul, azonosul a pozitív, megértést- együttműködést tükröző megoldásokkal. Igen eltérően értékelik a büntetést, a megszégyenítést, fenyegetést, bizalmatlanságot, és az inerciára utaló megoldásokat. A skála adatai segítségével felszínre hozhattunk a korábbiakban is jelzett néhány nemkívánatos jelenséget, mint a munkával való büntetést, a játéktól megfosztást, bizalmatlanságot, türelmetlenséget és a tehetetlenséget.

II. AZ ÓVÓNŐK NEVELÉSI STILUSÁNAK SZERKEZETI, TARTALMI ÉS DINAMIKAI SAJÁTOSSÁGAI

1. A nevelési stílus jellemzői az óvodai foglalkozások folyamatában

Vizsgálatunk célja az óvónők nevelési stílusának meghatározása, a stílus szempontjából lényeges magatartási jellemzők alapján. Első empirikus kutatási feladatunk, hogy feltárjuk az óvónő-gyermek interakcióinak elemzésével a foglalkozásokon érvényesített magatartási jegyeket. Feltételezzük azt, hogy az óvónők az óvodai nevelés jellegéből, az óvodáskorú gyermek életkori- és tanulási sajátosságaiból adódóan a foglalkozások irányításában nagyobb arányban élnek az indirekt nevelési eljárásokkal. Az óvónő ugyanis csak akkor érheti el a célját, ha a gyermek élettevékenységeit a program szellemében a gyermekek aktivizálásával szervezi meg, és biztosítani tudja cselekvő részvételüket a nevelés folyamatában. Ennek érdekében nagyobb arányban támaszkodnak a gyermekek érdeklődésére, kíváncsiságára, öntevékeny megnyilvánulásaira. Az óvónők feltehetően az ezekkel kapcsolatos jegyeket /dicséret, az elismerések árnyalt formái, ösztönzés, buzdítás, a gyermek érzelmi állapotának felismerése és megértése, véleményének, javaslatainak felhasználása/ érvényesítik az óvodai kötött foglalkozások irányításában.

Az óvónőnek tudnia kell - a csoport és az egyes gyermekek megfigyelése és megismerése alapján módosítani elképzeléseit, ha a gyermekek pszichés állapota, szükségletei, igényei úgy kívánják. Ez az elvárás rugalmas gondolkodást, hajlékony magatartást és reagálási módot igényel az óvónőtől.

Az óvónők óvodai foglalkozásokon érvényesített magatartási jellemzőinek vizsgálatát a korábban jelzett módszerek alapján 50 nagycsoportot vezető óvónő körében végeztük el. Az óvónők életkori és végzettség szerinti, valamint családi állapota szerinti megoszlását az 1.sz. táblázat mutatja.

Az óvónők életkor szerinti megoszlása alapján 2 csoportot alakíthattunk ki, az A és B csoportot.

Életévek száma	A csoport			B csoport	
	50-55	49-42	41-36	35-30	29-21
Személyek száma	4	9	6	13	18

Az óvodai nevelés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ az óvónő személyiségétől, nevelési stílusától. A nevelési stílusban elsősorban az jut kifejezésre, hogy milyen az óvónő kapcsolata a gyermekekkel, milyen e kapcsolatok minősége, törekszik-e a kapcsolatok elmélyítésére a különböző élethelyzetekben. Így tehát az óvónő és gyermekek közötti interakciók jellege, gyakorisága, "minősítik" az óvónő magatartását.

Az interakciók megfigyelésére, a direkt-indirekt óvónői eljárások arányának rögzítésére a csoportszobában zajló kötött tevékenységeket, foglalkozásokat választottunk. Módszerünk a korábban is jelzett Flanders-féle interakciós, analízis. Az interakciós analízist a hazai viszonyokra, a magyar közoktatási rendszer körülményeit és az alsótagozatos oktatás jellegét figyelembe véve U. Komoly Judit adaptálta. E módosított és pontosított kategória-rendszer folyamatos, zavartalan megfigyelést és rögzítést tett lehetővé óvodai körülmények között is.

A nevelési folyamat, s benne az oktatás folyamata ebből a szempontból interakciók láncolatának és bonyolult szövevényének is tekinthető. Az óvodai foglalkozásokon lejátszó történések, interakciók e kategória-rendszerrel lejegyezhetők, - bizonyos előzetes gyakorlás és tapasztalatok után. Az analízis alkalmazására olyan óvodai foglalkozások jöhetnek számításba, amelyek az óvónő és a gyermekek együttműködésén, közös feladatmegoldásán és beszélgetésén alapult, s a foglalkozásokon hosszabb időn keresztül érvényesültek az óvónő-gyermek interakciói. E célra a legalkalmasabbnak az óvodai környezetismereti, és matematikai foglalkozások bizonyultak.

A tervszerű kötetlen irodalmi kezdeményezésekben több, előre nem tervezhető olyan szituáció, esemény, egyéni és közös gyakorlási forma fordult elő, amely behatárolta az interakciók jellegét és gyakoriságát. Hasonló tapasztalatokkal szolgáltak az ének-zene foglalkozások is. E megfigyelések nehezen rögzíthetők a kategóriarendszerrel. A közös éneklések, az egyéni és közös szereplések a zenei képességek fejlesztésével kapcsolatos gyakorlások, a zenehallgatás "passzív" percek nem közelíthetők meg ezzel a módszerrel. A testnevelés foglalkozások természetüknél fogva alkalmatlanok az interakciós-analízissel történő megfigyelésre.

A környezetismereti és a matematikai foglalkozásokon kívül néhány óvónőnél /10 óvónő/ ábrázolás foglalkozás megfigyelésére is alkalmaztuk a Flanders-féle interakciós-analízist, ill. kategória rendszert. /2. táblázat/ E két különböző természetű foglalkozáson alkalmazott direkt és indirekt eljárások aránya tendencia szerint jelzik, hogy mi jellemzi az adott óvónő magatartását.

Minden egyes óvónő 1-1 foglalkozását rögzítettük /néhány kiemelt esetben 2 foglalkozást/ az említett kategóriarendszerrel. A Flanders-féle párosítás módszerével az egymást követő számokat a loxlo-es mátrixba jegyeztük, majd kiszámoltuk az egyes oszlopokban előforduló kategóriák számát /abszolút szám/.

A mátrix-ban kapott adatokat Falus Iván és Golnhofer Erzsébet, /1973/ valamint U. Komoly Judit /1978/ útmutatása alapján értelmeztük.

Illusztrálásképpen 2-2 különböző korosztályú és típusú /2 direkt-dominatív, ill. 2 indirekt-integratív óvónő/ 2-2 foglalkozásán rögzített adatokat emeltük ki, mert tanulságosnak bizonyultak a magatartási jellemzők meghatározása szempontjából.

/3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, és 10. táblázat/

Az összesített adatok az egyes kategóriák abszolút számát jelzik. A nevelési stílus, a magatartási tendenciák meghatározása érdekében a leírt kategóriák alapján kiszámoltuk:

- az IDQ /indirekt-direkt magatartás quotiensét/
az indirekt és direkt megnyilvánulások arányát,

- azaz a

$$\text{I/D} = \frac{\text{1, 2, 3, 4 oszlopok összege}}{\text{hányadost 5, 6, 7 oszlopok összege}}$$

$$\text{az i/d} = \frac{\text{az 1, 2, 3 oszlopok összege}}{\text{hányadost 6, 7 oszlopok összege}}$$

Ezt a hányadost U. Komoly Judit Flanders-féle együtthatónak nevezi /E terület arányát az F-hez/,

- továbbá az óvónői és a gyermeki megnyilvánulások, beszéd arányát, a T/t hányadost,

$$T/t = \frac{1, 2, 3, 4, 5, 6 \text{ oszlopok összege}}{8, 9 \text{ oszlopok összege}}$$

- a I/D 8, és az I/D 9 arányát, azaz az ösztönzött és méltányolt, alkalmazott gyermeki válaszok és öntevékeny megnyilvánulások arányát, az utasítást és a bírálatot követő gyermeki megnyilvánulások /válaszok, kérdések, öntevékeny ötletek, javaslatok/ egymáshoz viszonyított arányát.

/A G_1 terület arányát H_1 -hez, ill. a G_2 terület arányát H_2 -höz./

A magatartási jellemzők kiemeléséhez, a direkt és indirekt típusú nevelők magatartásának elemzéséhez célszerűnek látszott egyéb arányok kiszámítása is. Így a kibővített XI arány kiszámolása is, amely kifejezi, hogy az összes bejegyzésnek hány %-át teszik ki az indirekt óvónői eljárások. Milyen arányban él az óvónő a dicséret, a buzdítás, az ösztönzés különböző finom, árnyalt, - szóbeli és metakommunikatív formáival. Képes-e az óvónő a gyermek érzelmeihez, szükségleteihez alkalmazkodni. Felhasználja-e a gyermekek ötleteit, javaslatait a foglalkozás során - a foglalkozás anyagának sokoldalú megközelítésében, a módszertani eljárások gazdagítása érdekében. /Az 1-1, 1-2, 1-3, 2-1, 2-2, 2-3, 3-1, 3-2, 3-3, bejegyzések százalékos aránya./

Az XD arány olyan információt szolgáltat az adott foglalkozással kapcsolatban, hogy a foglalkozás bejegyzéseinek hány százalékában élt az óvónő direkt pedagógiai eljárásokkal. Milyen arányban fordult elő az adott foglalkozásokon kemény utasítás és bírálat, s olyan óvónői

utasítás, amelyet újabb utasítás vagy bírálat követett. Gyakran alkalmaz e az óvónő bírálatot, amelyet újabb bírálat követ. /A 6-6, 6-7, 7-6, 7-7 terület bejegyzéseinek százalékos aránya az összes bejegyzéshez viszonyítva./

Az egyes kategóriák egymásutánja feltárja a foglalkozások történéseit, az interakciók számát, jellegét, a foglalkozások belső szerkezetét az óvónői és a gyermeki megnyilvánulások egymáshoz való viszonyát.

Az óvónőnek a foglalkozáson alkalmazott indirekt és direkt eljárásainak összege és egymáshoz viszonyított aránya /az I/D ill. az IDQ/ alapján elkülöníthetők az A és B csoporton belül a direkt ill. az indirekt eljárásokat nagyobb mértékben alkalmazó óvónők. A foglalkozáson direktnek tekintettük azt az óvónőt, akinél az I/D 0,28 - és 1,09 között alakul.

Indirektnek tekinthető akkor, ha ez az arány 1,09 fölött alakul. U. Komoly Judit /1978/ vizsgálatában "A direkt tanítói magatartás szférája nagyon szélesnek bizonyult. Direktnek tekintett minden olyan tanítót, akinél az I/D arány 0,07 - 0,99-ig „variált”. Óvodai körülmények között, az óvodai nevelés alapkoncepciójának, szellemének ismeretében, a programban preferált óvónői magatartás elemeire valamint az óvodáskorú gyermekek tanulási sajátosságaira való figyelemmel nem tekinthetjük az óvónőt indirektnek akkor, ha közel ugyanannyi a direkt és az indirekt eljárások összege, s az arány nem haladja meg az 1-et, 0,09-el.

A számítások alapján világosan kirajzolódnak a 2 fő korosztályi csoporton belül az indirekt ill. a direkt magatartást érvényesítő kör a vizsgált mintában. /11. táblázat/

Az I/D arány a direkt csoportban:

A csoportnál: 0,28 - 1,07 között

B csoportnál: 0,4 - 1,02 között alakul.

Az I/D arány az indirekt csoportban:

A csoportnál: 1,54 - 11,5 között

B csoportnál: 1,2 - 3,82 között alakul.

A vizsgált óvónők megoszlását az I/D alapján, azaz a direkt és az indirekt eljárások összegének aránya alapján az alábbiakban illusztrálhatjuk:

	Dominatív-/Direkt/		Integratív-/Indirekt/	
	szám	%	szám	%
A csoport	6	31,5	13	68,4
B csoport	9	29	22	70,9
Összesen:	15	30 %	35	70 %

Az I/D hányados azonban nem alkalmas annak érzékeltetésére, hogy milyen minőségi különbségek vannak az indirekt és a direkt csoporton belül. Nem érzékelhetők e kategória-rendszer, s a kiszámított hányadosok, %-ok segítségével a foglalkozásokon érvényesített érzelmi hatások, /főleg az indirekt csoportban/ az ösztönzéseknek, a dicséreteknek a finom, sokféle árnyalata, a sajátos kérdéstechnika. Ugyancsak nem voltak felfoghatók a közlésmódbeli különbségek, az utasítási módok a direkt csoporton belül, s a sokszor birálattal felérő keményebb hangvételű utasítások, parancsok sem.

A magatartási jellemzők elemzése szempontjából célszerűnek látszott további mutatók /praktikus mutatók/ kiemelése. A foglalkozáson összegzett indirekt és direkt kategóriák összegének százalékos aránya az összes bejegyzéshez viszonyítva, ill. a gyermeki megnyilvánulások összegének százalékos aránya az összes kategórián belül az alábbiakra utal:

- az indirekt és direkt megnyilvánulások %-os aránya sem tud nagyobb intenzitással "különbséget tenni" a két csoporton ill. korosztályi csoporton belül,
- a gyermekek tevékenységére, szóbeli megnyilvánulására utaló kategóriák összege és százalékos aránya sem fejez ki élesebb különbséget a 2-féle magatartás és csoport között. /12. táblázat/

A direkt-dominatív magatartáson belül:

- az A csoportban 9,0 - 28 % között
- a B csoportban 16,8 - 29,6 % között alakult az oszlop összegének %-os aránya az összes kategóriához viszonyítva.

Az indirekt-integratív magatartáson belül:

- az A csoportban 19,5 - 30,5 % között,
- a B csoportban 15,4 - 38,1 % között alakult ez az arány.

A számokban is megmutatkozó tendenciák arra engednek következtetni, hogy az óvodai foglalkozásokon még mindig nem biztosítanak elegendő időt és lehetőséget az óvónők a gyermekek verbális megnyilvánulásaira - még az indirekt csoportban sem /12. táblázat/.

Gyakorlás, értékelés-ellenőrzés céljára a foglalkozások végén, /vagy "motivációként"/ sokszor indokolatlanul alkalmaztak az óvónők feladatlapos feladatmegoldásokat./Ez sematikussá tette a foglalkozások felépítését is./ A foglalkozások e mozzanata nem mindig szolgálta a gyermekek kezdeményezéseinek szabad áramlását. A megfigyelt esetek többségében inkább fékezőleg hatottak a gyermekek aktivitására. A probléma önálló gyermeki felfedezésére és szabatos, világos, érthető, megfogalmazására ösztönző eljárások értékesebbnek, hatékonyabbnak bizonyultak, mint a tapasztalt és alkalmazott típuseljárások. /A feladat óvónő általi megfogalmazása, ismétlése, az utasítások - a gyermekek szabad gondolatársítására, vitájára fékezően hatottak. Több alkalommal tapasztaltuk azt, hogy az óvónő feladatmegoldáskor egy időre úgymond magára hagyta a csoportot, s megszakította az interakciók sorát. /18., 45., 31. óvónő/. Mások a gyermekek között szemlélődve kifejezéstelen, fegyelmezett arccal figyelték a gyermekek megoldásait /20., 4., 38., 35. óvónő/.

Csak a legmelegebb - integratív, és a gyermekekkel sokoldalú együttműködésre törekvő óvónőknél tapasztaltuk /3., 13., 32., 21., 36., 44., 46./ a segítségadásnak, a bátorításnak hatékony, s az óvodáskorú gyermekek egyéni adottságait és nehézségeit is mérlegelő formáit. /Ösztönzések árnyalt formái, mozdulatai, a dicséret változatosabb, konkrétabb, - teljesítményre és magatartásra egyaránt vonatkozó formái, önálló gyermeki gondolatok kifejezésére késztetés, a probléma, a feladat apró "lépésekre" bontása és az óvónővel közös megoldása, önálló feladatértelmezések./ Ezek az óvónők adtak legtöbb közvetlen hangnemű ösztönzést, bátorítást, önálló kérdés megfogalmazására, érzelmeik kifejezésére, amelyek az ö-

röm, a felfedezés, az "átélés" megnyilvánulásai. Érzelmi, erkölcsi vonatkozású gondolat tartalmakat szóban, elemi ítéletek formájában mozgással, testhelyzetekkel, mimikával, suttogással, kacagással, széles felszabdult kézmozdulatokkal is kifejezték. A gyermekek jó szándékú közbevetéseit csak néhány óvónő értelmezte helyesen /13, 16, 32, 21/. Ezek a jelenségek a direkter óvónőknél nem igen fordultak elő, vagy ha igen sokszor részesültek inkább bírálatban, vagy szigorú leintésben.

Ugyanakkor az indirekt-integratív óvónőknél rögzítettünk olyan megnyilvánulásokat, amelyekből az derült ki, hogy az óvónők megértették a gyermek metakommunikatív jelzéseiben a bizonytalanságot, a kételyt, a feladattal kapcsolatos nehézségeket. Biztonságosan tájékozódtak arról, hogy megértették-e a gyermekek a tenivalókat, azonosultak-e a feladattal. Képesek voltak korrigálni elképzeléseiket, s módosítani, megváltoztatni a kérdés tartalmát, a feladat felépítését. Olykor - főleg környezetismereti foglalkozásokon - témát váltottak, új tematikus egységet dolgoztak fel, ha a gyermekek érdeklődése, spontán megnyilvánulásai ezt kívánták. /S mindezt különösebb nehézség nélkül, rugalmasan oldották meg./

A T/t hányados, /13. táblázat/ amely az óvónői és a gyermeki beszéd arányát fejezi ki, rámutat az óvodai foglalkozások tartalmában rejlő lehetőségek jobb kihasználására is. /Az óvónői közlés, hosszan tartó magyarázatok arányának csökkentésére, a kérdések, a problémafelvetések, a gyermeki öntevékenység, az önálló gondolkodás és beszéd javára./

Az i/d hányados az 1, 2, 3 oszlop összegének és a 6, 7 oszlop összegének hányadosa. Azt fejezi ki, hogy

milyen arány állapítható meg az érzelmek elfogadását, az elismerést, a biztatást, a gyermekek elképzeléseinek felhasználását kifejező interakciók összege, ill. az utasítást, bírálatot kifejező interakciók között. Ez a 13. táblázat tanúsága szerint általában az indirekt óvónőknél a legmagasabb, a legkedvezőbb.

Kivéve az indirekt 12., 21., 22. óvónőt az A csoportban, az 5., 6., 10., 17., 37. óvónőt a B csoportban.

A 0-eredmény ott keletkezett, ahol az adott foglalkozáson az óvónő nem alkalmazott utasítást, bírálatot.

Az indirekt óvónőknél általában magasabb az ösztönzések száma, az ösztönzéseket, a dicséretet követő kezdeményezés, válasz, és az öntevékeny gyermeki javaslatok aránya, $3/2$, $2/3$, $2/8$, $2/9$ cellákba bejegyzett interakciók aránya/ továbbá a kezdeményezést, a felhasználást követő újabb kezdeményezések, öntevékeny javaslatok, új gondolatok megjelenési aránya.

Ugyancsak kedvezőbbnek bizonyult a gyermekek válaszait követő megerősítések és dicséretetek gyakorisága az indirekt csoportban. Az ötleteket, az óvónőre irányuló verbális és nem verbális jelzéseket, aktivitást kifejező megnyilvánulásokat örömmel ismerték el és értékelték $8/2$, és $5/2$ cellák/.

Bár az is tény, sajnos mindkét csoportban, hogy jó néhány gyermeki spontán megnyilvánulása elkerülte az óvónők figyelmét, vagy nem reagáltak rá. E megnyilatkozásokat újabb feladat, vagy kérdés követte az óvónő részéről.

A direkt magatartású csoportnál a fontosabb említett interakciók száma lényegesen kevesebb. Viszont magasabbnak bizonyult a közlésekkel, utasításokkal kap-

csolatos interakciók aránya. Olyan tendencia-szerű jelenségek is megfigyelhetők, amelyek során az óvónők a gyermekek ötleteit saját elképzelésük és a foglalkozás didaktikai feladata szerint fogalmazták újra /nem bíztak eléggé a gyermekek elgondolásaiban/. Logikailag, nyelviileg jelentősen átformálták a gyermekek eredeti elgondolásait; holott a fejlesztés, az eredményesség szempontjából a gyermekek gondolatainak felhasználása, alkalmazása minősül a legmagasabbrendű pedagógiai eljárásnak. Ehelyett sokszor mereven ragaszkodtak saját elképzeléseikhez, a vázlatban is rögzített szigorú "logikai" felépítéshez, a gyermeki válaszok "korrekt" megfogalmazásához.

A direkt stílusú óvónők foglalkozásain magasabb volt a 4/5, 5/5, 5/6, 6/5, 8/5, 9/5, 8/6, 9/6 interakciók száma, olyan viszonyulások, amelyek a gyermek válaszáinak, öntevékeny javaslatainak bizalmatlan tudomásul vételét jelezték, s azokat információval, magyarázattal, utasítással, vagy éppen bírálattal egészítették ki.

Ilyen magatartást olyan óvónőnél is tapasztaltunk, aki megbízhatóan ismerte csoportját, a gyermekeket, s mozzanatonként felkészült a gyermekek várható válaszáira. Ez valószínűleg abból is adódhat, hogy ilyen esetekben az "ismereteknek" csak egy meghatározott körére gondolnak az óvónők, s nem készülnek fel lélektanilag is arra, hogy a különböző témák a gyermekek egymástól eltérő érzelmeit, indulatait, élményeit, érzeteit és képzeletét aktivizálhatják. Ennek következtében a nevelési elgondolások csak másodlagosak a foglalkozásokon. Ez a követelmény világosan kifejezésre jut a program oktatási folyamatra vonatkozó fejezetében is. Ez az elvárás állandó lélektani készenlétet, a foglalkozásokon

következetesebben érvényesített nevelési beállítottságot kíván a végrehajtásért felelős óvónőktől. Nyitottabb, hajlékonyabb, megértő-elfogadó bizalmat kifejező, bizalmat sugárzó magatartás érvényesítését kívánja kötött tevékenységek alkalmával is.

Az óvónők újabb és újabb kérdései, a kérdésáradatban zajló foglalkozások nem mindig szolgálják - inkább fékezik a gyermekek alkotó kibontakozását. /Nem merülhet ki a gyermek aktivitása a kérdésre adott válaszokban./ Ez főleg akkor hat gátlólag, ha a gyermek válaszait az elismerés, a "tudomásul vétel" legapróbb jelei sem követik. Erre természetesen nemcsak a szóbeli reagálások szolgálhatnak, hanem egyéb, a beszéd nem verbális elemei is. Ez arra figyelmeztet, hogy bátrabban, és egyéni módon kellene élni a metakommunikatív elemekkel foglalkozásokon is. Minden eszközzel és megnyilvánulással segíteni kell a gyermek természetes kíváncsiságának és érdeklődésének felkeltését, ébrentartását és alkotó tevékenységgé fejlesztését.

A környezetismereti, matematikai és ábrázolás foglalkozások is számtalan lehetőséget nyújtanak a gyermekeknek a "kétkedésére", kérdezésére, élmények felleltésére, gondolatok szabad társítására, rendezési szempontok önálló keresésére, érzelmek, indulatok, erkölcsi indoklások, örömök kifejezésére is. Ezt a nyert adatokból kiszámított olyan hányadosok is igazolják, mint az I/D 8 és az I/D 9, amelyek azt mutatják meg, hogy milyen az ösztönzött dicsért, méltányolt gyermeki válaszok, kezdeményezések aránya, ill. az olyan válaszok és öntevékeny megnyilvánulások aránya, amelyeket utasítás, vagy bírálat követett /14. táblázat/.

A táblázatban felsorolt adatok ily módon azt mutatják, hogy a gyermeki válaszok hányszorosát méltányolták, dicsérték, mint bírálták. Az indirekt-integratív óvónők egy részénél a "0" azt fejezi ki, hogy nem bíraltak gyermeki megnyilvánulásokat. A dicsért, ösztönzött válaszok és gyermeki öntevékenységek többszöröse a bírálatban részesülteknek. /Az utasítás, bírálat sok esetben arra a helyzetre, és magatartásra vonatkozott, ahogyan a gyermek megnyilvánult. A direkt magatartású óvónőknél az A és B csoportban ez az arány alacsonyabb, főleg az I/D 9 mutató esetében./ Az óvónőket sokszor zavarták meg a gyermekek közbeszólásai, kérdései, vagy éppen közönnnyel fogadták azokat.

Az XI és az XD mutató a szorosabb értelemben vett indirekt és direkt eljárások százalékos arányát fejezi ki a foglalkozáson jegyzett összes kategóriához viszonyítva /14. táblázat/.

Az adatok tanúságai szerint, az indirekt óvónőknél magasabb az ösztönzések, elfogadások, a gyermeki javaslatok felkarolásának aránya. A direkt-dominatív magatartású óvónőknél viszont az egymást követő utasítások és bírálatok százalékos aránya bizonyult magasabbnak.

Mindebből arra a következtetésre juthatunk, hogy az óvodáskorú gyermek nevelésében-oktatásában az indirekt típusú óvónők eredményesebbek.

A vizsgált mintában az óvónők többsége /70 %-a/ az óvodai foglalkozásokon alkalmazott eljárások alapján indirekt típusúnak bizonyult. Az indirekt-integratív magatartású óvónők nagyobb arányban érvényesítették a gyermek érdeklődését, kezdeményezését és megismerési vá-

gyát támogató eljárásokat. Ennek érdekében gyakrabban vetettek fel problémákat átgondolt kérdések formájában, s éltek a dicséret, az elismerés és bátorítás sokféle módjával és formájával.

Örömmel vették a gyermekek kérdéseit, élményeit is. Ennek következtében bátrabban nyilvánultak meg a foglalkozásokon, s így több öntevékeny reakciót is rögzítettünk. Az óvónők nagyobb türelemmel és megértéssel fogadták a gyermekeknek a foglalkozás témájához közvetlenül nem kapcsolódó felvetéseit is. /Jóindulattal és bizalommal igyekeztek "hasznosítani" azokat a foglalkozás menetében./ Egymást követték a dicséret, és bátorítások, melynek eredményeképpen több kezdeményezés, elmélyültebb együttműködés jött létre óvónő és gyermek, gyermek és gyermek között. Tartózkodtak hosszan tartó közlésektől és magyarázatoktól, s attól, hogy a közlést, utasítások, vagy újabb közlés kövesse.

Kevesebbet bíráltak, vagy egyáltalán nem éltek bírálat-tal az indirekt típusú óvónők.

A gyermekek sikereit, eredményeit differenciáltan értékelték, s ez hozzájárult a gyermekek érdeklődésének ébrentartásához, és a csoporton belüli együttműködés fenn-tartásához. Mindez hozzájárult a foglalkozások eredményes-ségéhez, a sikeres feladatmegoldásokhoz, a felszabadult csoportlégkör kialakításához.

A direkt típusú óvónőknél /a vizsgált minta 30 %-a/ nagyobb arányban regisztrálhattunk közléseket, felesle-ges részleteket tartalmazó, hosszan tartó magyarázatot, s a feladatok többszöri megfogalmazását. A gyermekek közbevetéseit, véleményét, öntevékeny megnyilvánulásait sokszor leintették, s türelmetlenséget tanusítottak nem várt gyermeki válaszokkal, és tévedésekkel szemben. Több-ször bíráltak, marasztaltak el mint dicsértek. A gyerme-kek válaszait, kezdeményezéseit gyakran változtatták meg, módosították elismerés, ösztönzés helyett, s így feszül-

tebb légkör alakult ki ezeken a foglalkozásokon. A "feszes" tempó, az óvónői beszéd nagyobb aránya kedvezőtlenül hatott a gyermekek aktivitására, kezdeményezésére, s így tevékenységeik eredményességére is.

Ha a gyermek túl sok meg nem értéssel találja magát szemben, akkor nevelése visszautasításokban és tilalmakban zajlik, ami nem kedvez személyiség fejlődésének. Az óvodáskorú gyermek világra nyitottsága csak közvetett hatásokkal, az aktivitás bizalombeli támogatásával és differenciált értékelésével érhető el.

2. A játékirányításban megnyilvánuló nevelési stílus pszichológiai jellemzői és eredményessége

Kutatási feladatainknak megfelelően a következőkben a játékirányításban érvényesülő óvónői magatartás jellemzőit kívánjuk feltárni a megfigyeléssel nyert tapasztalatok elemzésével.

Mivel a játék az óvodáskorú gyermek önkéntességén alapuló szabad tevékenység, feltételezzük, hogy az óvónők a játéktevékenység irányításában az indirekt magatartásra utaló jegyeket érvényesítik. E magatartás lehetővé teszi a gyermekek szabad kezdeményezését, önálló szerepvállalását, a szerepek egymás közötti önálló megosztását, - és cseréjét.

Feltehető, hogy indirekt eljárások dominálnak a játék-problémák megoldásához nyújtott segítségadásban /az önálló megoldást serkentik, és a gyermekek egymás közötti kooperációját/. Feltételezzük továbbá azt, hogy megnyugtató módon oldják fel a játék folyamán keletkező konfliktusokat.

Ezzel kapcsolatban 2 kérdés merül fel. Milyen arányban nyilvánulnak meg az indirekt nevelési eljárások a játékírányítás folyamatában? A direkt-indirekt eljárások aránya és minősége megfelel-e a program, s az életkor megkívánta követelményeknek?

A játék az óvodáskorú gyermek fő tevékenysége, amelyben megszervezhetőek elfoglaltságai. A játékban fejlődik a gyermek személyisége, s formálódnak jellemvonásai. Minden életkorban a domináns tevékenység fejlesztése révén érhetőek el megfelelő változások a személyiség-struktúrában, s abban alakíthatók ki eredményesen a gyermek viszonyulásai is. A játék a társas együttlétet is jelenti. A gyermekek a játékban "tanulják" meg a társak elviselését, türelését, a társakhoz való alkalmazkodást. E tevékenység irányítása a nevelő és a gyermek együttműködését, szoros kölcsönös kapcsolatát, árnyalt interakcióit feltételezi. A játékírányítás az óvónőtől megfelelő komolyságot, elfogadó- és együttműködési készséget, állandó készenlétet kíván. E megterhelő követelménnyel szemben különböző az óvónők beállítottsága, cselekvő viszonyulása. Lényeges tehát, hogy milyen az óvónő pedagógiai hatása a játékban, kiváltja-e szóbeli, cselekvéses és metakommunikatív megnyilvánulásaival a gyermekek aktív együttműködését, öntevékenységet. Mindez az óvónő eljárásaitól, stílusától is függ. Nagymértékben minősíti a játékírányítást, hogy a gyermekek azonosulnak-e az óvónő fejlesztő elképzeléseivel, megértik-e szándékát, vagy éppen az ellenállás passzív, vagy aktív formáival reagálnak beavatkozásaira. E kölcsönös egymásrahatásban az óvónő a tudatos elem. Az óvónő teljes személyiségével hat a csoport, s benne az egyes gyermek tevékenységére.

A játék kötetlen, önként vállalat szabad tevékenység. Nagymértékben érvényesül folyamatában a spontenaitás. Óvodai körülmények között azonban - a fejlesztés érdekében szükséges a spontenaitás némi megszervezése. A gyermeki szabadság, az önkéntesség, az önálló kezdeményezés ellenére beszélhetünk bizonyos fajta /nem rossz értelemben vett/ függőségről. E "függőség" minősége nagymértékben függ az óvónő személyiségétől, alkalmazott eljárásaitól, amelyek segíthetik, ösztönözhetik vagy korlátozhatják a gyermekek önállóságának kibontakoztását és egymás közötti együttműködését. A szerepek önkéntes vállalása a sajátos gyermeki szerepmegformálás lehetősége, a gyermekek önálló szerepmegosztása, nyugodt, alkotó tevékenysége - minősítik a játék színvonalát.

Az óvodai játék irányítása magában foglalja:

- a feltételek biztosítását /tárgyi, pszichés feltételek, nevelő környezet kialakítása/,
- a szabad választás, a kezdeményezés lehetőségének biztosítását,
- a tervezést, szervezést, a tényleges irányítást,
- s végül az óvónői ráhatás és munka, a gyermekcsoport játékaának folyamatos értékelő elemzését is.

Az óvónőnek mindent el kell követnie, hogy a játék a gyermek számára valóban lélekfelszabadító örömet jelentsen. Ennek biztosítása az óvónő igazi nevelői próbája. Komoly, felelősségteljes feladat, hiszen az óvodáskorú gyermek személyiségének alakulása, fejlődése kezdeti szakaszában van. Személyiségének jövőbeni körvonala az őt ért hatások jellegétől függ. Nagy tehát az óvónő felelőssége, mert "... a gyermekek a kör-

nyezet hatására, befolyására mérhetetlenül szuggesztívak és fogékonyak, ezt gyengén fejlett kritikai érzékük és a felnőttek iránti nagy bizalmuk indokolja. A gyermekek szuggesztivitása révén a nevelőnek könnyű tekintélyt szereznie." /T. Nowogrodzki 1964/ Nem könnyű a gyermekek bizalmát megnyerni, s könnyen vissza lehet élni bizalmukkal, befolyásolhatóságukkal. Ezért különösen fontos az óvónő gyermek felé irányuló bizalma, valódi gyermek iránti érdeklődése, élményei, problémái, egész személyiségük iránt, hiteles magatartása, hiszen a gyermekek az óvodáskorban az erkölcsi és jellemfejlődés kezdeti szakaszában vannak. Fontos tehát megismernünk az óvónők magatartásában azokat a speciális jegyeket, amelyek hozzájárulnak a spontenitás érvényesüléséhez.

A játékirányításban érvényesülő magatartási, viszonyulási elemek feltárására a megfigyelés módszerét választottuk. A megfigyelés módszerével elsősorban az óvónő "mozgását", verbális, cselekvéses és metakommunikatív megnyilvánulásait rögzítettük jegyzőkönyv formájában. A megfigyelés során tekintetbe vettük az óvónőnek a gyermekekkel kialakított kapcsolatát, a gyermekek reagálásait is. /Az 1. számú mellékletben feltüntetett forma szerint./ Megfigyelésre a reggeli gyülekezési időt követő játékidőt választottuk. A tíz-órait, ill. a második kötött foglalkozást követő játékidő nem nyújtott pontos és elegendő információt a játéktémák kezdeményezési módjára vonatkozóan. /A gyermekek többnyire a reggel elkezdett témákat folytatták ebben az időpontban./ Egy-egy csoport játéktevékenységének színvonala több tényezőtől is függ /a szokások szintjétől, a csoport összetételétől, neveltségétől, az egyes gyermekek adottságaitól, hajlamaitól, élményeinek körétől, pillanatnyi lelki állapotától/, de legfőképpen az óvónő személyiségétől. /Az óvónőket 2-3 alkalommal

figyeltük meg, az említett időpontokban./ Megfigyeléseink során arra kerestünk választ, hogy az óvónők a program szellemének megfelelően optimálisan használják-e ki a domináns tevékenységet a gyermeki személyiség sokoldalú kibontakoztatására. Ugy mint:

- pozitív, tartós személyiségváltozások elérésére,
- megfelelő értékrend megalapozására,
- a társas kapcsolatok formálására, az együttműködés elemeinek erősítésére és továbbfejlesztésére.

A domináns tevékenység kibontakoztatásával érhető el az életkori és az egyéni fejlettség lehetséges optima. A játéktevékenység teszi lehetővé a tevékenységi formaváltás előkészítését is. Nem mindegy tehát, hogy hogyan bányunk e fő tevékenységi formával, s hogyan használjuk ki a nevelés, fejlesztés érdekében.

A játékirányításban megmutatkozó direkt és indirekt stílusbeli jellemzők megfigyeléséhez az alábbi szempontokat vettük figyelembe.

Megfigyelési szempontok:

a/ Hogyan alakul ki a szerepjáték?

/spontán, óvónő kezdeményezésére, az előző napi játék folytatásaként/

Óvónői kezdeményezés esetén a kezdeményezés módja:

a, direkt - indirekt

b, verbális-cselekvéses-metakommunikatív-komplex.

b/ Mit tesz, mit mond az óvónő a játék ideje alatt?

/ötletet ad, játékot kínál, segít, bekapcsolódik a játékba, dicsér, elismer, észrevételt tesz, elmarasztal/

c/ Mi jellemzi az óvónő viszonyát a magányosan játszó gyermekhez - megnyilvánulásai a "csellengő" gyermekkel kapcsolatban?

- nem zavarja játékát, indirekt úton felhívja figyelmét a társak játékára, ötletet ad; játékot kínál, szól hozzá, bekapcsolódik játékába,
- "kivár", ötletet ad, játékot kínál, beszélget vele, társai útján kelti fel a játékkedvét.

d/ Hogyan fogadja a gyermekek játékuikkal kapcsolatos segítségkérését?

- önálló megoldást ösztönöz,
- társ, vagy társak segítségét kéri,
- segít, a gyermek helyett megoldja.

e/ Milyen módon vesz részt a játékkonfliktusok megoldásában?

- nem avatkozik bele,
- az önálló feloldást ösztönöz,
- társak véleményét, segítségét kéri,
- szabályra, szokásra hivatkozik,
- igazságot tesz.

A megfigyelési tapasztalatok sokaságából célszerűnek látszott a szempontoknak megfelelő csomópontokat megkeresni, s a tendenciaszerű jelenségek alapján elemezni az óvónők magatartását. Arra kerestünk választ, hogy mi jellemzi az uralkodásra, a vezetésre hajlamos, ill. az együttműködő integratív óvónő magatartását, s hogyan hatnak a gyermekek tevékenységére, magatartására.

a/ A játékkezdemenyezés módjai:

A játékirányításban is megfigyelhető e kétféle magatartási forma, - a direkt eljárásokat gyakrabban alkalmazó dominatív, ill. az indirekt eljárásokkal irányító óvónők típusa.

A gyermek óvodába, csoportba érkezése, az óvónővel és a társakkal való első kontaktusa döntő tényezőnek tekinthető. Ennek az első pillanatnak nagy szerepe van az alaphangulat kialakításában. Kellemes érzetek, emóciók keltésével tágra nyitható a gyermek figyelve, érdeklődése, tevékenységi vágya, - anélkül, hogy kategorikusan meghatároznánk tevékenységét. Az esetek többségében bevált gyakorlat alapján kérdéseket tettek fel a gyermekeknek, és különböző lehetőségeket, témákat, eszközöket kínáltak. /Utaltak korábbi elmélyült, sikeres játékokra, dicsértek, elismerő megjegyzés kíséretében hagyták, hogy a gyermekek megtalálják a nekik megfelelő elfoglaltságot./

Az óvónők egy része behatárolta a játszandó témákat, javaslatával, felsorolásával, eszközkinálatával, feladatával. /Gyakran tették fel a következő kérdést, tettek ilyen kijelentéseket: "mivel szeretnél játszani, lehet építeni az asztaloknál, a babasarokban", "mehettek a babasarokba, bábozni"./

Némelyek - főleg a direkt irányításra hajlamos óvónők - kézen fogták az érkező gyermekeket, felkínáltak 1-1 játékot, témát. Nem várták meg, hogy a gyermekek átgondolják, "megtervezzék" saját elképzeléseiket, és maguk válasszák meg az érdeklődésüknek megfelelő tevékenységet. Ezzel behatárolták a gyermekek lehetőségeit. Az indirekt-integratív magatartást tanusító óvónők több olyan közvetett eljárást alkalmaztak, amellyel szélesre tárták a csoport számára a lehetőségeket. Elsősorban

a feltételek átgondolt előkészítésével, a nyugodt, kiegyensúlyozott pszichés légkör biztosításával, a szabad választás, a gyermeki kezdeményezés, tématervezés kivárásával. Csak akkor próbáltak ötletet adni, ha a beindult játék tartalma, az ott keletkező problémahelyzetek ezt megkívánták. Hosszabb kivárás után tettek ajánlásokat, s javasoltak a játék kibontakoztatásához újabb elemeket, ötleteket. Ezek a beavatkozások mindig a játék tartalmához, adott szituációhoz kapcsolódtak. /"Sokmindent vásároltunk a piacon, ezt meg is főzhetjük... a piacról ide jönnek majd megpihenni, ebédelni..." stb./ Ezek a szituációk az óvónők alapos gyermekismeretéről, és helyzetfelismerő képességéről tanuskodtak, megfelelő jártasságukról a gyermekekkel való érintkezésben. /"Ráéreztek" a gyermekek szándékaira, törekvéseire./ Uj játéktémák kezdeményezését kérdések formájában, problémahelyzetek érzékeltetésével, élmények, érzelmek aktivizálása útján érték el. A gyermekek érdeklődését, igényeit és szükségleteit ismerve inkább lehetőségeket, "alternatívákat" kínáltak fel, de a választást, a szerepek kialakítását, megkomponálását, és megosztását a gyermekekre bízták. A gyermekek önállóan döntöttek az eszközök kiválasztásában is. Az ilyen közvetett eljárásokkal "rejtettebb módon" irányító óvónők általában nagyobb beleélő-beleérző képességgel rendelkeztek. Elfogadták, méltányolták és támogatták a gyermekek kezdeményezéseit, önálló elképzeléseit. "Alávetették" magukat a gyermekek elképzeléseinek, ha azok egybeestek nevelési elgondolásaikkal. Azokat nem korrigálták, módosították mindenáron. Az óvónők ötletei, javaslattételei általában könnyed, laza beszélgetés keretében történtek, amelyekben az óvónők áthangolódtak a játékszituáció megkívánta hangulatba. Ez a beszélgetés helyzettől, tartalomtól függően gyakran a közös eszmecsere, a vita formáját öltötte.

Az óvónők egy része komolyan vette ezeket a szituációkat, s e szituációktól függő magatartást tanusítottak. Általában a gyermek elgondolásaira, kezdeményezésére építettek, eltekintettek eredeti eltervezett elképzeléseiktől, ha az jelentősen befolyásolta, vagy megszakította volna a tartalmas, elmélyült játékot. A szóbeli megnyilvánulások támogatásról, a gyermek iránti bizalomról tanuskodtak, és az egyéb metakommunikatív megnyilvánulások is biztonságot sugároztak.

A direkt és az indirekt irányítási stílus között az alapvető minőségi különbség a kezdeményezés módjában mutatkozott meg a legkifejezőbben. A direkt magatartásra hajló óvónők esetében az alábbiakat tapasztalhattuk:

- meghatározták, vagy behatárolták a játszandó témákat,
- az önálló témaválasztást ha engedték is, többször /feleslegesen/ figyelmeztettek "rendes", csendes játéokra,
- már a játékkezdeményezés elején szinte "előrevetítették", elmarasztaló megjegyzéseikkel a nem kívánatos magatartást, hogy ne következzen be az általuk helytelennek ítélt játékmód,
- negatív tartalmú kijelentéseikkel bizalmatlanságot fejeztek ki,
- sűrűn adtak, vagy kínáltak eszközt kezdeményezéshez, új témák beindításához.

/Az eszközök "büvöletéből" nem tudtak kilépni. Szinte elhalmozták a gyermekeket újabb és újabb eszközökkel, s azokat csak meghatározott mozzanatokhoz, vagy újabb témabővítésekhez adták./ Nem tudták következetesen kívánni, hogy a gyermekek szabadon, önként kezdjék el a

játékot. Az ösztönzésen kívül ehhez sugalmazást, feladatadást, "átirányítást" is alkalmaztak. Állandóan a gyermekek között mozogtak. Kevésbé éltek a kérdezés, a közvetett problémaérzékeltetés lehetőségével. Így többnyire felnőttközpontúan, a nevelő logikájának és célkitűzésének megfelelően jártak el /rendre, fegyelemre, tartalomra vonatkozóan egyaránt/. Ajánlásaik, javaslataik több direkt ismeretnyújtó, magyarázó jellegű elemet tartalmaztak. Ha engedték is a játék önálló kezdeményezését, az egyéni élmények és fantázia érvényesülését a játékban, gyakran zavarták meg ezeket a kezdeményezéseket nem a kellő pillanatban időzített beavatkozásaikkal. Az óvónők ötletei, kérdései ilyen esetekben nem az alkotó kibontakozást segítették, hanem inkább átmeneti megtorpanást eredményeztek. Máskor úgy tűnt a külső szemlélő számára, hogy az óvónő támogatta a gyermek, a gyermekcsoport kezdeményezéseit, de beavatkozásával hamarosan saját elképzeléseinek igyekezett érvényt szerezni /gyakran tiltott, korlátozott, behatárolta a gyermekek mozgásterét, parancsolt, korrigált, feladatokat adott/. A gyermekek eredeti elképzeléseit elhomályosították azok a módosító javaslatok is, amelyeket az óvónő nem a játék belső hangulatához igazított, hanem csupán saját elképzeléseihez. E tapasztalatok is arról győztek meg bennünket, hogy nem könnyű feladat a nevelési törekvések és a gyermek szándékainak egyeztetése a kezdeményezésekben. Olyan jelenséget is regisztráltunk, amelyben az óvónő egyértelműen korlátozónak bizonyult. /A szerepjátékot csak a megszokott helyen engedte, s azonnal közbelépett, ha a gyermekek nem a megszokott módon és összefüggésben alkalmazták az eszközöket./ Nehezen túrték, vagy abba hagyatták a nagyobb felfordulással, a csoportszoba átrendezésével járó játékkezdeményezéseket. A szerepjátékból kilépő gyermeknek azonnal szerveztek elfoglaltságot, addig nem hagytak fel elhatározásukkal, amíg a

gyermek valamiféle tevékenységet nem kezdett.

A kezdeményezések alkalmával az óvónők általában komplex módon nyilvánultak meg. A direktebb eljárásokat többségben alkalmazóknál gyakoribb volt a hangos figyelmeztetés, utasítás, cselekvéses megnyilvánulásaikban az eszközök nyújtása és alkalmazásuk bemutatása. Minden játszó csoporthoz, gyermekhez igyekeztek eljutni. Ha csoporthoz szóltak - /s ez volt a gyakoribb/, tekintetükkel nem keresték a kontaktust az egyes gyermekekkel. Beavatkozásukat követően a gyermekek játékán sokszor az elbizonytalanodás jelei mutatkoztak. Ebben a csoportban a metakommunikatív megnyilvánulások nem voltak mindig összhangban az óvónő beszédével, tevékenységével. /Az erős gesztikuláció, feszültséget kifejező csipőre, vagy karba tett kéz, és a beszéd egymásnak ellentmondó érzeteket keltett./ Az indirekt óvónők felszabadultabb légkört tudtak biztosítani, amelyet elsősorban helyzetfelismerő és beleélőképeségüknek köszönhettek. /Lágy, természetes mozdulatok, kifejező mimika, elismerő kézmozdulatok, őszinte, önfeledt nevetések, sok mosoly stb. volt megfigyelhető az indirekt típusú óvónőknél./

b/ Az óvónői "aktivitás" formái személyiségtől függően sokfélék, sajátosan kapcsolódtak össze és mutatkoztak meg nevelőmunkában. A különbséget a direkt és az indirekt óvónői magatartás között nem csupán az indirekt eljárások aránya, vagy gyakorisága jelzi, hanem azok minősége, tartalma. /Amit mond, ahogyan szól, és közeledik a gyermekekhez az óvónő, és abban az érzékenységekben, finom árnyaltságban, amely a gyermekkel való közvetlen kapcsolatát fejezi ki./ Több, a foglalkozások alkalmával indirekt, elismerő, együttműködő

óvónő a játékirányítás folyamatában nem bizonyult elég kooperatív-elfogadó nevelőnek, a spontán helyzetekben több direkt eljárást alkalmaztak, /5., 6., 14., 15., 28., 33., 38. óvónő/ s fordítva; néhányan a játékirányításban indirektebbeknek, türelmesebbnek bizonyultak, mint a foglalkozásokon. Így például az A csoportban a 20., és a 43., óvónő a játékirányításban indirektebbnek mutatkozott, mint az a foglalkozásaikon tapasztalható volt. A B csoportban ennek éppen az ellenkezőjét tapasztaltuk. A foglalkozások alkalmával indirektebbnek bizonyult óvónők egy része a spontán játéktevékenység irányításában valósággal "uralta" a csoportot, és ezzel jelentősen csökkentették a gyermekek önállóságát. A kétféle tevékenység /tervszerű kötött tevékenységek, foglalkozások és kötetlen játék/ másfajta viszonyulást kívánnak. A játékirányítás csak nagyobb arányú közvetettséggel képzelhető el, s nevelőértékét is csak a gyermeki öntevékenység kibontakoztatásával érvényesíthetjük.

Az indirekt-integratív óvónők aktivitására nagyobb arányban az alábbi tendenciák jellemzők:

- Engedik, elismerik és méltányolják a gyermekek kezdeményezéseit, témaválasztásait, szerepelképzeléseit - és megosztását, s a továbbiakban is ezekre építenek.
- Nem érvényesítik minden áron akaratukat, elképzeléseiket. Csak akkor avatkoznak be, ha a játék továbbfejlesztésének szükségességét és lehetőségét indokoltnak ítélik, és a játékszituáció is ezt megkívánta.
- A játék továbbfejlesztéséhez ötleteket, javaslatokat alternatív formában adnak. /Gyakran bo-

- csájtják vitára a javaslatokat, de a döntést legtöbbször a gyermekekre bizzák./
- Lényegesen több, konkrét helyzetre, teljesítményre, magatartásra vonatkozó elismerő észrevételt tesznek.
 - Tolerálni tudják a megszokottól eltérő eszközhasználatot, és nem akadályozzák a szerepjáték kiteljesedését korlátozó észrevételeikkel, élethelyzetekre, szabályokra való hivatkozással.
 - A játéktémák összekapcsolását ösztönzik. A játéktémák összekapcsolását közvetett módon érik el. Törekvéseik többnyire egybeesnek a gyermekek szándékaival, s ugyanakkor jól érzékeltetik a játék tartalmában rejlő, megoldásra váró problémahelyzeteket is.
 - Akkor kapcsolódnak be a játékba, ha a helyzet megkívánja, ha a játék az adott keretek között nem fejlődött tovább. Egy-egy ilyen jellegű bekapcsolódás segítette a játék kibontakozását.
 - A gyermekek az ilyen módon irányított csoportokban igénylik, kérik, örömmel veszik az óvónő észrevételét, bekapcsolódását.

Az esetek többségében az óvónők elfogadták a gyermekek által felajánlott szerepet, s kellő komolysággal vettek részt e tevékenységekben. Szívesen vállalták az irányított, a "gyámolított" szerepét, kellő átéléssel, kitartóan vettek részt a szerepjátékokban. Nem estek ki szerepükből, s onnan nem léptek ki olyan helyzetekben, amikor a játék folyamata részvételüket kívánta. Általában finom érzékenységgel választották meg a szituációba való "belépés", illetve a szituációból való kilépés kedvező pillanatát. /Ez nem jelentett zavart, a játék felbomlását./ A szerepjátékban való részvételét, az

óvónőt nem zavarta meg egy másik csoport "zajongása", átmeneti zavarok. Ilyen esetekben közvetett, játékos, humoros megjegyzéssel próbálta rávenni a hangoskodókat a csendesebb játéokra. /Nem az "óvónő pozíciójából" szóltak ki a szerepjátékból. / 3., 13., 36., 32., 49., 50. óvónő./

Az ilyen módon irányított csoportokban nyugodt légkör uralkodott, s tartósabb csoportosulások, átéltebb tevékenységek alakultak ki. A csoportok nagy részében kialakult mikroalakzatok állandónak bizonyultak, a gyerekek tartós együttműködésre voltak képesek, a szerepjátékok tervezésében, szervezésében nagy önállóságot tanúsítottak. A szerepeket általában konfliktusok nélkül, önállóan cserélték, megosztották egymás között. A ritkábban tapasztalt játékkonfliktusok nem jelentkeztek agresszív formában, sokszor maguk a gyermekek oldották meg e helyzeteket. Készséggel működtek együtt a társakkal, az óvónővel, közlékenyek, érdeklődőek voltak. Több az óvónőre irányuló kérdés, probléma, kapcsolatteremtés nyilvánult meg a gyermekek részéről, amely az oldott légkörrel is magyarázható. A közvetett nevelői eljárások hozzájárultak ahhoz, hogy felszabadult, alkotó légkör alakuljon ki, s mindezt az óvónők bátorsággal és ösztönzéssel érték el. Az óvónők személyes példájukkal, magatartásukkal motiváltak, elismeréssel, dicsérettel. Az óvónők arra is időt szántak, hogy megfigyeljék a játék folyamatának alakulását, s az egyes gyermekek magatartását. Észrevételeik többé-kevésbé kielégítő áttekintőképességről, elemző készségről, türelmről és a gyermekekkel szembeni optimizmusról, bizalomról tanuskodtak.

A többségben direkt eljárásokat alkalmazó dominatív óvónők magatartásában több bizalmatlanságra utaló

megnyilvánulást tapasztalhattunk. Ez valószínűleg abból eredhetett, hogy nem bíztak meg eléggé a gyermekek ötleteiben, elképzeléseiben, ezért próbálták rávenni a csoportokat az óvónői elképzelések elfogadására. /1., 18., 23., 31., 45. óvónő./ A kisebb játzó csoportok ellenreakciójaként néhány esetben /18., 23., 31., 45./ a szerepjáték felbomlását, a "kilépések" sűrűsödését rögzítettük. A kevésbé sikeres kezdeményezéseiket követően az óvónők egy része a játéktéma abbahagyásával, az eszközök elvételével, elrakatásával reagáltak /sokszor elmarasztalások kíséretében/.

Bár a dicséret, az ösztönzés, a segítség a direkt típusú óvónők csoportjában sem hiányoztak, de sűrűbben alkalmaztak:

- utasításokat, tiltásokat, parancsokat,
- elmarasztaló megjegyzéseket, gyakrabban figyelmeztettek csendesebb játéokra, a szétszórt eszközök rendezésére,
- áttérelés esetén szabályra, szokásra hivatkoztak,
- tevékenyek a csoportban, ötleteket, javaslatokat, maguk készítette eszközöket adtak a szerepjátékhoz,
- dicséreteik, elismeréseik nem voltak minden esetben összhangban a gyermekek tényleges magatartásával, a teljesítményekkel. /Nem voltak elég konkrétak és differenciáltak./Gyakran szóltak a gyermekhez, kérdéseket tettek fel, amelyeket azonban nem tudtak mindig a megfelelő lélektani pillanatra időzíteni. Ily módon inkább megzavarták a már elmélyült játékot.

A beavatkozások sokszor a feladatadás formáját öltötték:

- meghatározták mit, mivel, mi módon játszanak,
- ötleteikhez gyakran fűztek magyarázatot, bemutatást, szabályt,
- ötleteik nem illeszkedtek megfelelően a játék tartalmához, a játékszituációhoz.
- Sűrűn kezdeményeztek kérdéseikkel rövid beszélgetéseket /ezekből azonban hiányzott a kellő elmélyültség/.
- A provokatív jellegű óvónői megnyilvánulások és kezdeményezések rendkívüli ingerként hatottak, sokszor eredményeztek csoportosulást és érdeklődést az óvónő körül; de ritkábban elmélyült tevékenységet, és átélt játékot.

Átéltés hiányában több interakció és óvónőre irányuló gyermeki megnyilvánulás kerülte el figyelmüket. Néhány esetben a tehetetlenség jegyei is megmutatkoztak irányításukban. /Időlegesen "kiléptek" a csoporttörténetekből és magukra hagyták a gyermekeket problémáikkal./

Nem jellemző az óvónők eme típusára az események, az önálló gyermeki elképzelések "kivárása". A bekapcsolódás többféle módját választották. Az óvónők egy része uralta a csoportot, ötletekkel, javaslatokkal a gyermekek bevonásával igyekeztek elérni a játéktémák összekapcsolását. Ennek érdekében a játékszerepeket az óvónők magyarázták meg és osztották el a gyermekek között. Ez a játékirányítási és bekapcsolódási forma addig bizonyult eredményesnek és addig folytatódott, amíg abban az óvónő is részt vett. Ez esetben minden a "felnőtt akarata szerint történt". A gyerekek egy része lazán kapcsolódott a játékba, s közülük kerültek ki a játék-

ból kilépő, új tevékenységet kezdők csoportja. Az óvónők bekapcsolódására jellemző, hogy szívesebben vállalkoztak vezető szerep betöltésére a szerepjátékban.

Ötletek, javaslatok, feladatok, eszközök tömegét alkalmazták a játékirányításban. Eljárásaikat csak részben tudták a gyermekek lelki megnyilatkozásaihoz, szükségleteihez igazítani, és megfelelően szelektálni. Az óvónők ötleteinek egy részét - "éppen felnőtt-logikájuk" miatt nem tudták feldolgozni a gyermekek. Ez nyilvánvalóan az óvónő kudarcát jelenti. A gyermeki önállóság tisztelete, és pozitív irányú kibontakoztatása, eredményezhet a gyermekek viszonyulásában tartós, őszinte, társakhoz és óvónőhöz való kötődést is. Éppen ezért tanulságosak Nowogrodzki /1964/ ezzel kapcsolatos gondolatai. "A gyermekek a játékban szeretik megőrizni önállóságukat, és nem mindig alkalmazkodnak a felnőttek tanácsaihoz és javaslataihoz. A nevelőnek jól kell ismernie a játszó gyermeket, kiváló megfigyelőképességgel tájékozódják a lelki megnyilvánulások területén és ötletgazdagsággal rendelkeznek a kisgyermekkel való kapcsolatában. Csak akkor számíthat rá, hogy meghódítja rokonszenvéket és bizalmukat, hogy jelenléte nem fogja őket fenyegetni, hanem megosztják vele ötleteiket, és szívesen elfogadják tanácsait, útbaigazításait."

c/ Mi jellemzi az óvónők viszonyát a magányosan játszó és a csellengő gyermekekhez?

Több éve /2-3 éve/ rendszeresen óvodába járó, összeszokott gyermekekből álló nagycsoportokban ritkán fordul elő a magányos játék. A gyermekek bizonyos idő eltelte után általában hamar találhatnak maguknak elfoglaltságot - ha az óvónő megfelelő türelemmel ezt ki tudja várni. A magányos játék, a céltalanság többféle

okra vezethető vissza, többféle környezeti tényező válthatja ki. Nem lehet a csoportok játékszínvonalát, neveltségét e jelenségekből megítélni. Az okok, a körülmények a gyermekek alapos ismerete, segítheti az óvónőt a helyes aktivizálási mód és motiválás megtalálásában. Nagyon fontos, hogy az óvónő kellő érzékenységgel tudjon tájékozódni a gyermekek közötti kapcsolatokban, viszonyulási problémáiban /kapcsolatteremtési nehézségek, kudarcok okának ismeretét/. Az egyes gyermekek beilleszkedési nehézségei nagy türelmet és tapintatot kíván az óvónőktől.

Az óvodáskor a személyiségfejlődés kezdeti szakasza, a gyermek személyisége, énképe, öntudata fokozatosan alakul. Számolnunk kell fejlődésbeli egyenetlenségekkel, tolerálnunk kell az egyes gyermekek eltérő fejlődési üteméből adódó különbséget. Különösen az önállóság, az önállósulás, a kapcsolatteremtési hajlam, a szociális kapcsolatok kialakítása terén megmutatkozó fejlődésbeli különbségek jelentenek az óvodai nevelés számára komoly pedagógiai, pszichológiai feladatokat. Ez alapján igen differenciált viszonyulási és reagálási módot kell feltételeznünk az egyedül játszó és a csellengő gyermekekkel szemben. A viszonyulásokban, a reagálási módokban mutatkoznak meg igazán az óvónő nevelői személyiségtulajdonságai - türelme, tapintata, érzékenysége a gyermeki viszonyulások megítélésében; átérző, beleélő képessége, gyermekek iránti tisztelete és bizalma, könnyed kapcsolatteremtő készsége.

Az óvónők többsége az alábbi eljárásokkal próbálkozik magányosan játszó gyermek aktivizálására:

- némi várakozás után az egyedül játszó gyermekekhez szóltak,

- leültek az egyedül játszó gyermek mellé, kérdésekkel próbáltak beszélgetést kezdeményezni,
- rövid beszélgetést kezdeményeztek, amelyek a gyermek élményeinek meghallgatására, játékának tartalmára vonatkoztak,
- ötletekkel, javaslatokkal, eszközökkel próbálták a gyermekeket rávenni a társas tevékenységben való részvételre,
- a társak játékaival próbálták felkelteni érdeklődésüket, vonzódásukat a társas tevékenység iránt.

Ha az ösztönzés, a bátorítás, a játék továbbfejllesztésére vonatkozó javaslat nem bizonyult elegendőnek, az óvónők egy része:

- magára hagyta, s csak figyelte a gyermek tevékenységét,
- mások többször próbálkoztak személyes beszédkontaktus, beszédkapcsolat kialakítására,
- időlegesen bekapcsolódtak az egyedül játszó gyermek játékába,
- türelem hiányában /főleg a direktebb magatartást tanusító óvónők/ kézen fogták az egyedül játszót, tevékenységeket ajánlottak számára vagy új szerepeket találtak ki a csoportos játékokhoz a magányosan tevékenykedő gyermek bekapcsolódásának támogatásához.

A "kivárási taktika", /a magányosan játszó gyermek bekapcsolódási szándékának, társak iránti figyelmének a türelmes "kivárása" és megértő támogatása, kapcsolatteremtési nehézségeken való tapintatos átsegítés/ sajnos ritkán fordult elő, és többnyire az indirekt ti-

pusú óvónőknél. Azokban az esetekben, amikor az óvónők a "kivárási taktika" helyett direkt eljárásokat /magyarázat, felszólítás, megbiztatások/ alkalmaztak, - a magányosan játszó gyermekek bekapcsolása nem bizonyult tartósnak; gyakran az ilyen jellegű kezdeményezések /rábeszélések/ megzavarták a már kialakult, elmélyült játékot. Ezek az eljárások nem segítették át a magányosan játszó gyermeket kapcsolatteremtési nehézségein, nem járultak hozzá önállósulásához sem. A magányos játéknak több oka lehet. Az 5-6 éves gyermekek a szociális fejlődés olyan szintjén állnak általában, amelyben erősödik a társak - az együttes tevékenység iránti érdeklődésük, az együttműködési igényük. Ezért fontos az okok pontos ismerete, mert csak így tudunk megfelelően viszonyulni a gyermek viselkedéséhez. Magányos játék esetében többnyire egyedi vagy átmeneti jelenségekről van szó. A tapintat, a beléélő-képesség elengedhetetlen, hiszen lehetséges, hogy a gyermek esetenként éppen magára akar rövid időre maradni. Nagyon fontos ezt felismerni. Semmiképpen sem célravezető kikényszerítéssel, rábeszéléssel felkelteni együttműködési hajlandóságát.

A "csellengő" gyermekeknél általában szükségesnél kevesebb türelmet és megértést tapasztaltunk. /Bár a megfigyelt nagycsoportok egy részében csellengés nem volt tapasztalható, legfeljebb olyan eseteket regisztrálhattunk, amikor 1-1 gyermek átmenetileg nem talált kedvére való elfoglaltságot, társat./

Az uralkodó magatartásra hajló óvónőket /- főleg látogató, megfigyelő jelenlétében/ láthatóan "idegesítette", nyugtalanította, ha 1-1 gyermek céltalanul járkált a csoportszobában, vagy nem tudott tartósan kötődni társhoz, szerepjátékhoz. Általában eszközt kínálva, lehetőségeket, tevékenységet, konkrét játék témát, ötletet, javaslatokat adva próbálták az óvónők a gyer-

mekeket aktivizálni - az esetek többségében eredményesen. Néhány óvónő esetében passzivitást, tehetetlenséget tapasztaltunk, csak tudomásul vették e jelenséget, s nem is próbáltak közelíteni a gyermekhez. Jobban lekötötte figyelmüket a nagyobb zajjal játszó csoportja, 1-1 hangos konfliktus, vagy agresszív megnyilvánulás. Az indirekt-integratív jellegű óvónői magatartás bizonyult eredményesebbnek az egyéni bánásmód érvényesítésében, a társas hatások formálásában. Az óvónők sikerrel vállalták több esetben a játszó társ szerepét a "csellengő" gyermek érdeklődésének és tevékenységvágyának felkeltéséhez. Az óvónő személyes példája, az óvónőhöz való kötődés átsegítette a gyermeket a nehézségeken. Az egyéni bánásmód, az egyéni törődés hozzájárult a tevékenységek és a társak iránti igény formálásához is.

d/ Hogyan fogadja az óvónő a gyermekek játékaikkal kapcsolatos segítségkérését, - milyen módon vesz részt a játékkonfliktusok megoldásában

A játék folyamatában ezek a mozzanatok fejezik ki a legérzékletesebben az óvónő érzékenységet, biztonságos eligazodását a különböző pszichés történetekben, segítőkészséget és együttműködési készséget. A gyermekek játékkal kapcsolatos problémájukhoz segítséget, tanácsot az óvónőtől a nyugodt légkörű többé-kevésbé rendezett kapcsolatokban tevékenykedő csoportokban kértek. /Itt több volt az óvónő felé közeledés, az óvónőre irányulás./ Csak bizalomteljes légkörben van igazán lehetőség alkotó munkára, felszabadult játékra, s szabadul fel a gyermekek aktivitása, gondolkodása, fantáziája. Csak a bizalommal támogatott kreatív légkörben tevékenykedő gyermekek tudják igazán, hogy kérésük megértésre talál, s hogy bátorítást kapnak elgondolásaikhoz, hogy kérdezni is lehet, és komolyan veszik kívánságaikat.

Nem intik le, s nem odázzák el az általuk felvetett problémák megoldását.

A játékkal kapcsolatos problémák megoldását az óvónők általában

- ötlettel, javaslattal /esetenként technikai bemutatással, utasításokkal/,
- alternatív lehetőségekkel, többféle megoldás érzékeltetésével,
- tanácsokkal, tevőleges segítségadással, buzdítással segítették.
- Néhány esetben társak véleményét is kérték a megoldáshoz, máskor a probléma természetétől függően
- némi utbaigazítás után a gyermekek önálló problémamegoldását ösztönözték.

A legdinamikusabb a csoporttal jól együttműködő óvónők voltak képesek a gyermeki vélemények, elképzelések meghallgatása mellett úgy irányítani a beszélgetést, hogy a gyermekek elképzelései kapjanak helyet a játékkal kapcsolatos problémák megoldásában. Ezek a megbeszélések, viták általában nagy lendületet adtak a játéktémák kibontakozásához. Hozzájárultak a játék elmélyüléséhez, újabb és újabb gyermeki elgondolások, ötletek felszínre kerüléséhez, a társas kapcsolatok, a társas színvonal, és a csoporton belüli együttműködés fejlődéséhez. /Önálló szerepcsere, szerepmegosztás, munkamegosztás, kooperáció, "játékba feledkezés", s a kollektív játék irányába mutató jelenségek kíséretében./ A gyermekekkel megvitatott játékproblémák az önálló megoldást is segítették. E téren a kevesebb tapasztalattal rendelkező óvónők nem mutattak elég nagy bátorságot.

Gyakrabban adtak kész megoldásokat és bekapcsolódásukkal is segítették a játék kibontakozását. A B csoportbeli óvónők egy része észrevételeikkel segítette a problémahelyzetek megoldását. Az óvónők egyrésze feladatok formájában, magyarázattal, utasításokkal, követelmények megfogalmazásával kész megoldásokat kínáltak a gyermekek számára. A kész megoldásokat sok esetben nem tudták felhasználni a játékban felmerülő gondok megoldásához /vagy mert a javaslatok nem feleltek meg a gyermekek céljainak, nem illeszkedtek a játékszituációba, vagy a szokásostól eltérő módon viselkedett az óvónő/. A gyermekek játékproblémával kapcsolatos észrevételeinek, öntevékeny javaslatainak figyelmen kívül hagyása, vagy a problémáknak a gyermekek helyett történő megoldása nem hatott serkentően a személyközi kapcsolatok alakulására a játékban. Sokszor újabb problémák, konfliktusok forrásává váltak. Aggodalomra azonban inkább az ad okot, hogy nem minden gyermeki közeledést fogtak fel és értelmeztek helyesen az óvónők, vagy éppen elutasították azokat.

A gyermekhez való odafordulás, a megkülönböztett figyelem és szeretet, a segítségadás elengedhetetlen ahhoz, hogy a gyermek felnőtt iránti bizalma erősödjék. Ez a feltétele a társakra irányuló helyes viszonyulásnak is. A gyermekben nem szabad hiányérzetet keltenünk, hanem reagálnunk kell megnyilvánulásaira, bátorítanunk és támogatnunk kell érdeklődését, problémafelvetését. A játékprobléma közös megoldása, az óvónővel való közös munkálkodás, együttműködés, a gyermekek közötti kooperáció hozzájárulhat a gyermek biztonságérzetéhez, önállósulásához, s a játékban nélkülözhetetlen örömezés és elégedettség kialakulásához.

A játékirányítás folyamatában a legkritikusabbnak a konfliktushelyzetekben tanúsított óvónői magatartás bizonyult.

E tekintetben több bizonytalanságot tapasztaltunk. A játékban keletkező konfliktushelyzetek több tényezőre vezethetők vissza, ami azt jelenti, hogy feloldásuk az óvónőtől az adott szituációtól függő nevelői viszonyulást és magatartást kíván. /A gyakorlatban a helyzetek egyoldalú megítélése, a sematikus reagálások sajnos gyakran megtalálhatók./ A játékkonfliktusok feloldásakor több körülményt kell figyelembevenni, mérlegelni. Próbára teszik az óvónő helyzetek iránti érzékenységet, beleélő-együttérző képességét, türelmét, nevelői tudatosságát /alkalmazkodóképességét konkrét helyzetekhez/. A gyermekek kezdeményezéseit, önállóságát korlátozó /nem egyszer agresszív/ nevelői légkörben több játék-konfliktus fordult elő. A korlátozás, az agresszió visszahatása nem a gyermekek felszabadulása, hanem társakra irányuló türelmetlenség, ingerültség lett, újabb konfliktusok forrása.

A jobbára korlátozó, vagy inerciára hajlamos óvónői reagálási módok közül az alábbiakra figyeltünk fel:

- a konfliktusra az óvónők azonnal "lecsaptak" ha a rend, az óvodai élet szokásainak megszegését, társak bántalmazását tapasztalták /ha az eszközöket kérés nélkül vették el egymástól a gyermekek, ha rombolták, ha vita támadt, árulkodtak, stb. azonnal megtorolták/
- elmarasztalták a gyermekeket, játékeszközt elvették a gyermektől, szétválasztották a vitatkozókat, igazságot tettek.

- Többször előfordult, hogy nem hallgatták meg a gyermekeket, "azonnal igazságot szolgáltatnak", /büntetésből abba kell hagyniuk a gyermekeknek a játékot, más tevékenység felé terelték őket, megfosztották a gyermekeket eszköztől, szereptől, a baráti kapcsolatokat szétválasztották stb/.
- Tehetetlenség, bizonytalanság jutott kifejezésre a következőkben; a konfliktusokról az óvónők nem vettek tudomást, vagy azokat nem tudták megnyugtató módon feloldani. Az ilyen megnyilvánulásokat követően szerencsés esetben a gyermekek maguk oldották meg konfliktusukat, vagy újabb konfliktusok keletkeztek.

A parancs, a tiltás, az ellentmondást nem tűrő hang, a megszégyenítés, a tétlenség, a szeretet és a bizalom-megvonás csak tovább növelte az óvónő és a gyermek "távolságát" és a gyermek kiszolgáltatottságát. A konfliktus feloldások többször tapasztalt módja a játékszábályra, a játékszerepben kifejezésre jutó szokásokra hivatkozás, már eredményesebbnek bizonyult.

A gyermekek a szerepjátékban társadalmi viszonylatokat, emberi kapcsolatokat fejeznek ki. Ezért gyakran az élethelyzetekre, a közösen szerzett élményekre az emberi viszonylatokban kifejezésre jutó erkölcsi normákra is hivatkoztak az óvónők. /Magyarázattal, meggyőzéssel, példával, társak tapasztalatainak meghallgatásával./

A játékkonfliktusok nevelési lehetőségek sorát hordozzák magukban. Az egyes gyermekek indítékainak és szándékainak pontos ismerete a helyzetek megítélése szempontjából rendkívül fontos. Csak ezek ismeretében formálhatók a csoporton belüli társas kapcsolatok, ala-

kitható ki az együttérzés, a társak megértése, a társak igényeinek és szükségleteinek méltánylása, az egymás iránti figyelmesség, a közös munka megbecsülése, a közös örömök őszinte átélése a csoportokban. Részben bizonytalanság, részben a bizalmatlanság fejeződött ki abban, hogy az óvónő

- nem hallgatta meg a gyermeket,
- a társak véleményére, segítségére nem támaszkodott megfelelően, nem vette igénybe a játszótársak jóindulatú, nyílt közeledését,
- nem bízott meg abban, hogy a gyermekek önállóan is képesek /némi nevelői ösztönzés után/ feloldani a konfliktust és újra együtt tevékenykedni egymással.

Semmiképpen sem tekinthető megoldásnak az egyébként stabil, de konfliktusokban is időnként kifejeződő kapcsolatok felbontása, a gyerekek szétválasztása. A személyiségfejlesztés, a társas együttműködés fejlesztése szempontjából fontos helyesen megválasztanunk a konfliktusfeloldás módját, ill. a beavatkozás lélektani pillanatát.

Az alakuló, fejlődő gyermeki személyiség olyan strukturális elemeire gondolunk, mint:

- a motivumok, indítékok rendszere,
- a magatartás személyes és kollektív irányultsága,
- erkölcsi szokások, normák,
- helyes értékrend kialakítása és a jellemformálás.

Megfigyelési szempontjaink segítségével különítettük el a játékirányításban tapasztaltak alapján a direkt és indirekt óvónői magatartás jellemzőit. Az al-

kalmazott eljárások minősége alapján állapíthattuk meg a játékirányításban megnyilvánuló nevelési stílusjellemzőket. Tapasztalataink szerint az indirekt típusú óvónők bizonyultak eredményesebbnek, mert nyugodt légkört sikerült biztosítaniuk a szabad választás és kezdeményezés támogatásával, árnyaltabb értékelésükkel, a dicséret és az ösztönzés változatos formáival. A gyermekek kezdeményezéseit közvetett módon, problémahelyzetek érzékeltetésével szinte érdeklődésre utaló kérdéseikkel igyekeztek továbbfejleszteni. Kérdéseik, problémafelvetéseik jól illeszkedtek a játék hangulatához. Beavatkozásaikra akkor került sor, amikor ezt a játék tartalma megkívánta. Nem alkalmaztak felesleges tilalmakat, korlátozásokat. Teret biztosítottak a gyermekek elképzeléseihez /önálló szerepformálást, szerepmegosztást tettek lehetővé/.

A direkt-indirekt óvónői megnyilvánulások között a lényeges különbséget a kezdeményezések, beavatkozások módjában és abban tapasztaltuk, hogy az indirekt típusú óvónők "háttérben is tudtak maradni", ellentétben a direkt típusúakkal, akik szinte "uralták a csoportot", és lépésről lépésre határozták meg a játék menetét.

A direkt eljárásokat alkalmazó óvónők beavatkozásaikkal gyakran zavarták meg a játék folyamatosságát, s általában vezető szerepeket vállaltak 1-1 játéktémában.

Az indirekt típusú óvónők csoportjaiban felszabadultabb légkör uralkodott, így több eredeti ötletet, eszközalkalmazást regisztrálhattunk. Több türelmet, megértést tanusítottak az egyedül játszó, vagy az esetenként "csellengő" gyermekekkel szemben /társak játéka, munkája útján keltették fel érdeklődésüket, s többféle

lehetőséggel, játéktémával/. Ezzel szemben a direkt típusú óvónők magatartásában az utasítások, a türelmetlenséghez kapcsolódó korlátozások, a gyakori elmarasztalások dominálnak. Kevesebbet ösztönöztek, ritkán dicsérték. Ötleteik és az eszközök valóságos áradatát zúditották a játészó csoportokra, amelyeket a gyermekek nem mindig tudták az óvónő szándékainak megfelelően felhasználni. Ezzel kevesebb lehetőséget adtak a valóban eredeti gyermeki elképzeléseknek. Időleges bekapcsolódásuk csak az esetek egy részében eredményezték a játéktémák továbbfejlődését. /Az esetek többségében ezek gyakori helyváltoztatással járó, rövid idejű, felületes bekapcsolódások voltak./ Nem tudtak kivárni olyan helyzetekben, mint a "hangos játék", gyermekek közötti vitákban, játékkonfliktusok alkalmával.

Játékproblémák megoldásában az indirekt típusú óvónők több toleranciát, megértést tanusítottak /segítették a problémák megoldását tanácsaikkal, ötleteikkel, társak bekapcsolásával, közös munkálkodás kezdeményezésével/. A direkt típusúak az azonnali megoldást sürgették, megoldották a gyermekek helyett a problémákat, vagy éppen elodázták azokat.

Bizonytalankodást, tehetetlenséget főleg a játékkonfliktusok feloldásában tapasztaltunk, mindkét típusban. Több óvónőre irányuló közeledés viszonzatlan maradt, de a konfliktusokkal szemben már nem tanusítottak elegendő türelmet, "kivarást".

/Ezt a vizsgált minta egészében, mindkét típusban előforduló jelenségként rögzítettük./ A direkt típusú óvónők a játékkonfliktusok nagy részét büntetéssel, "áttereléssel", elmarasztalással, "azonnali igazságszolgáltatással", tiltásokkal oldották meg.

Tapasztalatainkból is kitűnik, hogy a játékfolyamat közvetett eljárásokkal történő irányítása, a konfliktushelyzetek körültekintő feloldása, a bizalom, a türelem hozzájárulhat ahhoz, hogy az 5-6 éves gyermek biztonságban érezze magát társaival, tekintettel tudjon lenni és el tudja fogadni mások gondolatait, javaslatait, el tudjon tűrni és viselni másokat, hogy egyre inkább erősödjék tevékenységében a kötelesség-tendencia. /Ugyanakkor saját sikereit és kudarcait is fel tudja dolgozni./ Mindez feltétele annak, hogy a gyermekek sikerrel le tudják küzdeni iskolába lépésük alkalmával a tevékenység- és az életmódváltással járó nehézségeket is. Az óvodáskorú gyermek személyisége a játéktevékenység által fejleszthető a legeredményesebben. A játékban szerzett érzelmi-erkölcsi tapasztalatok, értékek, szokások, személyes és kollektív élmények, viszonyulások meghatározóak a továbbfejlődés szempontjából. A gyermekek azonban csak a megfelelően szervezett és irányított játék által érhetik el életkori és egyéni fejlettségük lehetséges optimumát. Ez azonban csak úgy lehetséges, ha az óvónők alapos önvizsgálat alapján felszámolják, vagy legalábbis minimálisra csökkentik merev, direkt eljárásaikat, a régi beidegzéseket, - s megfelelő teret biztosítanak a gyermekek öntevékeny elgondolásainak, kezdeményezéseinek. Megfelelő toleranciát és kivárást tanúsítanak a játékkezdeményezések, - problémák és konfliktusok megoldásában.

3. Az óvónők nevelési stílusjegyeinek érvényesülése konfliktusos nevelési helyzetekben

A megfigyelés módszerével elsősorban a megfigyelő előtt - adott időben lezajló események, jelenségek foghatók fel. Bár az óvodákban a gyermekek megszokták a látogatók jelenlétét, feltételezhető, hogy az óvónők

magatartása némileg módosul megfigyelő személy jelenlétében, s ez hatással van a gyermek viselkedésére is. E hibalehetőséget zárja ki az U. Komoly Judit által alkalmazott olyan közvetett módszer használata, /befejezetlen történetek/ amely alkalmas a gyermekek tapasztalataiban rögzült óvónői viszonyulásoknak, az óvónő-gyermek kapcsolat lényeges jegyeinek felszínre hozására.

A gyermekek nap-mint nap a nevelési helyzetek egész sorát élik át. Az óvónők a nevelés folyamatában előforduló különböző konfliktusos nevelési helyzeteket személyiségtulajdonságaiktól, az adott szituációval kapcsolatos beállítottságuktól függően, különböző módon oldják meg. /A megoldásokban cselekvéses, szóbeli, és metakommunikatív elemek sajátosan kapcsolódhatnak össze./ A konfliktusos nevelési helyzetek megoldása feltételezi az óvónők helyzetfelismerését, a gyermek helyzetének és érzelmi állapotának megértését, humanisztikus beállítottságát, és a gyermekkel való együttműködését. Ezért feltételezzük, hogy a konfliktusos nevelési szituációk megoldásában az átéléssel, a megértéssel, az együttműködéssel kapcsolatos jegyek dominálnak, továbbá azt, hogy az óvónők felismerik a szituáció által megkivánt jellemzők érvényesítésének lehetőségét.

Ugyanakkor ezek a viszonyulási módok a gyermekek tapasztalataiban, emócióiban tartós emlékképek formájában rögzülnek. Éppen ezért, ha a gyermekeket olyan általa megélt helyzetek megoldására, befejezésére szolitjuk fel, azokat feltehetően az óvónőhöz hasonló módon oldják meg. Ez az elgondolás U. Komoly Judit alsótagozatos gyermekekkel végzett vizsgálatában is beigazolódtott. Tekintettel arra, hogy az óvodás és a kisiskolás korú gyermek több hasonló vonással rendelkezik /kritikátlanság, felnőttközpontúság, utánzási hajlam/ feltételezhető, hogy e

módszer nagy valószínűséggel az 5-6 éves gyermekek esetében is eredményesen alkalmazható. Az óvodáskorú gyermekek ugyanis szerepjátékában a felnőttek tevékenységét, kapcsolatait, társadalmi relációit fejezi ki, és rendszerint azokat a mozzanatokot utánozza, amelyek őt érzelmileg megragadják. Ezért is képesek kifejezni az óvónő-gyermekek kapcsolatban megmutatkozó esetleges zavarokat is. A gyermekek feltűnően nagy hűséggel tudják utánozni, felidézni szüleik, a környezetükben élő felnőttek, az óvónő jellegzetes mondásait, szóhasználatát, cselekedeteit, mozdulatait. A nagycsoportok gyakran játszanak olyan témájú szerepjátékokat, mint "bölcsődés"-t, "óvodás"-t - s sokszor az iskolalátogatást követően "iskolás" játékokat. /Utánozzák a gondozó, az óvónő, a tanító magatartását./

Ezért feltételezhető, hogy ha az 5-6 éveseket, ilyen, - a csoport mindennapi életével kapcsolatos, színes emocionális töltésű, konfliktusos nevelési helyzetek elé állítjuk, - azokat a mindennapi történések, az óvónő reagálásai szerint oldják meg. A nevelési helyzetek sokaságából olyan konfliktusos helyzeteket választottunk ki;

- amelyek nagy valószínűséggel az óvodai csoportok mindegyikében előfordultak,
- amelyekben jól érzékelhető az óvónő-gyermek rendezésre váró kapcsolata, az óvónő és a gyermek "érdekegyeztetése",
- amelyekben a gyermekek az óvodai szokásoktól, a megszokott rendtől, szabályoktól eltérő szituációt észlelhetnek,
- s amelyekre az óvónőnek feltétlenül reagálnia kell /dönteni, engedni, korlátozni, korholni, elmarasztalni, meggyőzni stb./.

Olyan helyzeteket választottunk ki, amelyek kötött és kötetlen tevékenységekben /foglalkozások, gondozás, önkiszolgáló munka, játék, étkezés, öntevékeny munka/ egyaránt előfordultak, s amelyekben a gyermek és az óvónő, ill. az óvónő által kifejezésre jutó elvárások, követelmények és a gyermeki cselekedet "szembekerülése" fejeződik ki.

Az összegyűjtött több száz megtörtént, konkrét konfliktusos nevelési helyzetet több szempontból csoportosítottuk:

- milyen óvodai tevékenység közben történik,
- melyik korcsoportra vonatkoztatva /kis, középső vagy nagycsoportra/ tekinthetők jellemzőnek.

A kiscsoportban a beszoktatás időpontjának különbözőségéből, valamint az óvodában eltöltött időből adódóan a szokások, szabályok, normák ismeretére még nem építhetünk, itt sűrűbbek, de lágyabbak is a "szokásszegések". Több gondot a játékok megosztásával, helytelen használatával kapcsolatban jeleztek az összegyűjtött konfliktushelyzetek. A kiscsoportban csoportért végzett munkáról, kötelességérzetről, csoportszoba rendjéért érzett felelősségről és a renddel kapcsolatos öntevékenységről, stabil szokásokról még nem beszélhetünk. Ezek a jelenségek főleg nagycsoportos korúak körében fordulnak elő.

U. Komoly Judit módszertani útmutatása alapján úgy válogattuk össze a helyzeteket, hogy azok tartalma feltétlenül megoldásra váró szituációt érzékeltesse, s egy-egy nevelői tulajdonsággal legyenek kapcsolatosak. /Tehát olyan nyitott helyzeteket, problémákat tartalmaznak, amelyek a gyermekeket történetbefejezésre készítik./ A szokásoktól, az óvodai élet "iratlan" és "irott"

szabályaitól való eltéréseket fejezzenek ki, amelyeknek megoldása a direkt-dominatív magatartásra hajló óvónőből feszültséget, türelmetlenséget, korlátozást, fenyegetést, büntetést stb, ill. indirekt integratív óvónők-ből várhatóan türelmet, "késleltetést", megértést váltanak ki./

A szituációk mindegyike 1-1 domináns nevelő tulajdonsággal vagy tulajdonságcsoporttal kapcsolatos. Olyan helyzetek, amelyek próbára teszik:

- az óvónő türelmét, belátását,
/az életkori sajátosságok megértését, 1., 2. történet/
- a nevelhetőségbe való hitét, tapintatát, nevelői optimizmusát, /3., 4. történet/
- a gyermek öntevékenységének, kívánságának; kezdeményezésének támogatását, méltánylását, /5., 6., 7. történet/
- a gyermek érzelmeinek, érzékenységének elfogadását, pedagógiai tapintatát. /8., 9., 10. történet 2.sz. melléklet/

Előzetesen minden tulajdonságra, /tulajdonságpárra/ 3, ill. 4 történetet állítottunk össze; /15 helyzetet/

- kipróbálás céljára /3.sz. melléklet/. E történeteket logikai és nyelvi szempontból az 5-6 éves gyermekek számára érthető módon - szemléletes "képszerű" formában fogalmaztuk meg. Kipróbálásukra 6 csoportban kerül sor. Ehhez olyan instrukciókat adtunk, hogy a gyermekeket egy bensőséges beszélgetés keretében, a többiek-től elkülönítve kérdezzék ki. Egy-egy kérdés, történet a másik két módszerrel megfigyelt óvónőre névszerint vonatkozott a feladatmegoldás során /a gyermek-csoportot vezető két - délelőtti, és délutános-óvónő elkülönítésére/. Törekedtünk arra, hogy a történetek a

csoportban előforduló gyermekneveket tartalmazzák. A 6 csoportban történő kipróbálás felhívta a figyelmet az egyéni kikérdezés körülményeinek gondos megszervezésére, a kérdezés időrendi egymásutánjára, az alkalmazható készletetésekre, a válaszra ösztönzés módjára és a rögzítés technikájára.

A csoportokon belül az egyéni fejlettségbeli különbségek /gondolkodás gyorsasága, emlékezet-felidézés és a nyelvi kifejezőkészség eltérő szintje/ miatt figyelmen kívül hagytuk azokat a helyzeteket, amelyekben a történetek bonyolultnak tűntek, 2 szálon futottak, s amelyek nem "hívtak" több szempontú megoldásokat. /Rendszerint csak az egyik tényezőt fogták fel a gyermekek és arra próbáltak megoldást adni. Ilyennek bizonyult a 3. számú mellékletben felsorolt 3., 6., 7., 11., és 12. történet./ Így végül 10 konfliktusos nevelési helyzetet tartalmazó kérdőívet használtunk 50 csoport, ill. 1017 gyermek kikérdezésére. Nem vettük figyelembe azoknak a gyermekeknek a válaszait, akik a részben osztott nagycsoportban a középsős korúak közé tartoztak, és azokat, akiket általában nehezen tudtunk megszólaltatni, több ösztönzés hatására is csak 1-2 szavas, - a felfogó rendszer szempontjából nem értékelhető válaszokat adtak./ Itt az összes történetfejezésre gondolunk./ Nem vehettük figyelembe azoknak a gyermekeknek a válaszait sem, akik nem töltöttek 1 évet az adott óvónővel, vagy rendszertelenül jártak óvodába, betegség, vagy kórházi ápolás miatt hosszabb, összefüggő időben hiányoztak az óvodából. Naponta legfeljebb 3-4 gyermek kikérdezésére nyílt lehetőség. A gyermek csoportból való kiemelése észrevétlenül történt, nem fennhangon és feltűnően. A gyermeket az őt jól ismerő, de nem a csoportban dolgozó óvónő /vezető, vezetőhelyettes óvónő/ kérdezte ki. Felhívtuk a figyel-

met, hogy a kikérdezés során kerüljék a sugalmazást, a befolyásolást, az érzelmek /tetszés, nem tetszés/ kifejezését és szó szerint jegyezzék a gyermekek válaszait.

A gyermekek a feladathelyzetben, a válaszadás során különböző módon viselkedtek, s nyilvánították ki érzelmeiket. Többségük szívesen válaszolt, nagy türelmet tanúsított, s készséggel működött együtt a kérdezővel. Némelyik /érzelmileg igen fejlett, érzékeny/ gyermek valósággal vívódott a válaszok megfogalmazása során. Igen komolyan vették a feladatokat, s nyugodt magatartást tanúsítottak. Némelyeket azonban csak többszöri bátorítás és történeti-ismétlés után sikerült szóra bírni. A történet újraolvasása után rendszerint ilyen kérdésekkel próbálkoztunk: "No biztosan emlékszel, fejezd be úgy... ahogyan ez a csoportotokban lenni szokott..." "Te is be tudod fejezni ezt a történetet", "gondolkozz egy kicsit, biztosan sikerülni fog...". Néhány gyermek 1-1 történetet magára is tudott vonatkoztatni, s válaszát így kezdte: "ez én vagyok...", ezt én szoktam így..." Voltak gyermekek, akik még több történet-befejezési lehetőséget kértek, "tessék még kérdezni...", "de kár, hogy már vége..."

A kérdéssor végén levezető "feloldó" jellegű rövid személyes beszélgetést kezdeményeztünk. Ezek a beszélgetések további élményeket, kedvenc játékokat, csoportbeli, otthoni élmények elmondására aktivizálta a gyermekeket. Az érzelmi reakciók között hangos felnevetést, mosolyt, komoly, átélt, aggodalmaskodó felnőtt reagálást tapasztaltunk. Több esetben hozzátették, hogy pl.: "A. néni beállítja a sarokba, de E. néni nem szokta." Amikor az óvónő nevét nem foglalta bele a kérdező a kérdésre a gyermekek /ha 2 óvónő volt a csoportban/ rá-

kérdeztek az óvónő személyére, nevére. Az ezzel kapcsolatos feljegyzések a 2 csoportban dolgozó óvónő magatartásának, reagálásának megkülönböztetését tükrözték.

A konfliktusos nevelési helyzetmegoldást kívánó módszert 50 csoport kikérdezésére alkalmaztuk. Csoportonként átlagosan 20; 5-6 éves iskolába menő gyermeket kérdeztünk ki. Így csoportonként kapott válaszok száma átlagosan 200. /Az 1 óvónővel kapcsolatos megoldási módok százalékos megoszlásánál az adott csoport válaszait vettük alapul./ Így 1017 gyermek kikérdezése után 10 170 választ kaptunk.

A megoldások megoszlása:

- az értékelhető megoldások száma 8912, a válaszok 87,5 %-a.
- A gyermekek nem tudtak válaszolni, nem tudták feloldani a konfliktusokat 145 esetben, ez a válaszok 1,4 %-a.
- Az értelmetlen válaszok aránya 0,9 %, az ellentmondóké 0,4 %.
- A válaszok 0,9 %-ában fejezték be úgy a történetet, hogy az a csoportjukban nem fordult elő.
- 895 esetben /az összes válasz 8,79 %-ában/ tapasztaltunk olyan megoldásokat, amelyekből nem állapítható meg az óvónő magatartásának "karaktere", többnyire a szituációban foglalt szavakkal válaszoltak, s nem voltak bekódolhatók az U. Komoly Judit által meghatározott ötdimenziós felfogó rendszerbe. /Inkább a szituációt jellemző, sematikus válaszok voltak, mint az óvónő reagálási módját kifejező megoldások, mint pld.: "Óvónéni azt mondja, ne csináld,..." "haragszik", "ne sirjál", a fészekben

lakó állatokat jelöljed meg a lapon.... stb./

Az óvónők nevelési stílusára jellemző jegyek megragadására így tehát alkalmasnak bizonyult U. Komoly Judit ötdimenziós felfogó-értékelő rendszere. E rendszer segítségével árnyaltabban közelíthettük meg az óvónő nevelői magatartását. Olyan típusok alkotására is lehetőséget adott, amelyek a verbális magatartás jegyeit sokoldalubbán tárják fel a teljes nevelés, s nem csupán az oktatás folyamatában. U. Komoly Judit felfogó rendszere szakított a korábbi tipológiák egyoldalúságával. Így a direkt - ill. az autokrata magatartáson belül is többféle eljárás, többféle viselkedési mód fordult elő. E széles tartomány, tovább bontható egyéb magatartási jellemzők mentén /korlátozás, agresszivitás/. Rendszerével ugyanakkor felfogta a tehetetlenségre utaló, ill. a közönyös magatartásra jellemző megnyilvánulásokat is. Ezt az ötdimenziós rendszert alkalmaztuk a gyermekektől kapott válaszok kódolására, az agresszív, restrektív, kooperatív, inerciás és indifferens magatartásra utaló tendenciák elkülönítésére.

Agresszív megoldások /A/

"A megoldást akkor minősítettük agresszívnek, ha abban a tanító saját, korlátlan hatalmát hangsúlyozta, testi fenytést, megalázó büntetést alkalmazott, rágalmazta, vagy meggyanúsította a tanulót." /U. Komoly 1978/ Az óvónő hatalmát, uralkodási vágyát kifejező magatartást e felfogásban agresszívnek minősíthetjük. Az óvodáskorú gyermekeknek erős a felnőttől való függése, feltétlen felnőtt-tisztelő. Erkölcsi ítélőképességük még fejletlen, ezért óvodai körülmények között az alábbi megnyilvánulások tekinthetők agresszívnek az óvónő magatartásában:

- Az olyan helyzetek elsősorban, amelyekben a gyermek kiszolgáltatottságával visszaélnék, vagy ezt hangsúlyozzák, /"majd megmutatom én neked, kinek van itt igaza..."/
- a gyermek függőségét hangsúlyozzák, /"itt én parancsolok..."/
- a testi fenyegetés mindenfajta megnyilvánulását, vagy "igérgetését", kilátásba helyezését, /"odacsap, a kezére üt", "a fejére koppint..."/
- a büntetés minden formáját, amelyben a gyermeket megalázzák /"kiáll, és nézi a "rendes gyerekeket" "ülj ki a szőnyegre, a többiek megnézik, hogy nem öltöztél még fel..."/, megszégyenítik, vagy azt "beigérik";
- a gyermek dúrva minősítését, /"átküldelek a kiscsoportba", - a "sarokba való vagy..."/
- minden olyan helyzetet, amelyben a gyermek önállósága minimális, s az óvónő "uralja" a helyzetet,
- de ide sorolható a tevékenységek abbahagyatása, kiküldés a folyosóra, tevékenységtől való időleges vagy tartós megfosztás, durva kiabálás, csapkodás is.

Tipikus megoldások:

1. történet: "Tessék sietni, különben mentek a kiscsoportba"
"... Így fogtok tornázni..." "Itt hagyunk benneteket, nélkületek fogunk tornázni, s mindenki rajtatok fog nevetni."

2. történet: "Megkopogtatja a fejüket..."
"Utoljára ti fogtok az eszközökhöz nyúlni büntetésből"
"Álljatok fel"..." "Kiküldöm a padra a "zörgőket..."
3. történet: "Ha a többi felkel, te ágyban maradsz"
"Elviszi az ágyát az óvónéni asztalához"
"Betakarja még a fejét is..."
"Fordulj a fal felé és meg ne merj mozdulni, mert átviszlek a kiscsoportba"
4. történet: "Állj a sarokba és szégyeld magad..."
"Állj a szekrényhez és onnan nézd az építőket..."
"Leülteti, nem játszhat..."
5. történet: "Ülj le és azt csináld, amit kell..."
"Mit képzelsz te, itt foglalkozás van, csináltad volna meg, amikor kint jártunk..."
8. történet: "Elveszi a rajzlapot, összetépi, a szemétkosárba dobja..."
"Nézzétek csak milyen csúnya... Z. ezt tudja produkálni..."
9. történet: "fel kell állnia a szék mellett..."
"nem dolgozhat..."
"Buta vagy, nem figyeltél"
"Szégyeld magad..." állj a sarokba..."
10. történet: "Legközelebb a ruháddal fogad feltörölni."
"Mosd ki azonnal a terítőt"
"Ülj át a babaasztalhoz, ott nem ülnek gyerekek..."

A gyermekek emlékezete megőriz különösen durva, egyedinek tekinthető megoldásokat. Például, ha a büntetés mindig azonos helyhez kötődik /sarok, szekrény, felnőtt asztala vagy az óvónő köpenyét kell fogni/ vagy 1-1 óvónő sajátos szóhasználatát, szokásokat, kijelentéseket:

"Igyekezz fiam, olyan lassú vagy, mint egy reumás csiga"

"P. neked itt nincs szavazati jogod..."

"mindjárt letaperollak a kiscsoportba..."

Ezeket az óvónő egy későbbi beszélgetés alkalmával maga is megerősítette; ill. jelezte, hogy a gyermekek biztosan mondtak ilyeneket, mert "szokása" és gyakran él ilyen szóhasználattal.

Restriktív megoldások /R/

A korlátozó megoldások tulajdonképpen magukban hordozzák a pedagógiai céltudatosság, a célra törés, a tervszerűség elemeit, - de a cél, a feladat végrehajtása érdekében fékezik, gátolják, szűk keretek közé szorítják a gyermekek tevékenységét. Behatárolják a cselekvés, a gyermeki önállóság és öntevékenység lehetőségeit. A gyermekek tevékenységében azokat az elemeket fékezik, ill. korlátozzák, amelyek az óvónő által "tervezett" és "elképzelte" feladatok között nem szerepelnek. A korlátozó eljárásokat gyakran alkalmazó óvónők a gyermekek öntevékeny megnyilvánulásait, kéréseit, javaslatait gyakran a "rend", a "csendes" csoportmunka megzavarásának tekintik. Ilyenkor tiltásban, elutasításban, leintésben "részesülnek" a gyermekek az önálló elgondolásai, kreatív megnyilvánulásai.

Olyan sajátos megynilvánulásokkal is találkoztunk, amelyben az óvónők megmagyarázták, "megindokolták" a gyermekek előtt korlátozó, tiltó döntésüket. Valójában ezek igen erőtlen "felnőtt központú" indokolások voltak, mint például a következők:

"Nem azért hoztuk a sok drága papírt és eszközt, hogy te ilyeneket művelj"

"Nem énekeljük el, mert nincs beírva a füzetembe..."

Az óvónő válasza sokszor utasítás, gúny, elmarasztalás formáját öltötte: "hallgass el, amíg befejezem a mondatot", "most nem erről van szó", stb. és ezt a kijelentését parancsal, feladattal egészítette ki.

Naponta merülnek fel olyan nevelési helyzetek, problémák, amelyeknek megoldását a gyermekek másképpen látják, mint a felnőttek, vagy éppen igazságérzetük miatt javasolnak, adnak ötletet az óvónőknek, jelzik tevékenységi szándékukat /rendet tesznek, átrendezik, megjavítják a természetsarok, a játékpole eszközeit stb./. Ezek a gyermekek komolyan veszik az óvodai élet szokásait, a csoportban kialakult normákat. Ezzel kapcsolatos megnyilvánulásukat az óvónők sokszor inkább nyüzsgésnek minősítik, negatívan értékelik. Nemritkán sajnos mindehhez a gyermek gyanúsítása is hozzájárul. /Bizalmatlanok, fenntartásaik vannak a gyermekkel szemben./ Ez jut kifejezésre a következő általunk kiemelt megoldásokban:

"Inkább ne, mert rend van ott, mindent le fogsz szedni, és akkor rendetlenség lesz"

"Még valamit összekeversz..."

"Hamarabb szólj máskor,... még csak az kéne, hogy rendetlen legyen a pole!"

Tipikus megoldások:

1. történet: "Megmondtam, hogy igyekezzetek, azonnal huzzátok fel a cipőtöket, nem fogtok velünk tornázni...."
"...a rendetlenkedőknek nem segítünk végétek tudomásul...."
2. történet: "Mit mondtam, azt, hogy ne nyuljatok az eszközökhöz!
Azonnal tegyétek vissza, és figyeljete!"
3. történet: "Tessék gyorsan elaludni,... egy pisszenést se halljak...."
"Miattad nem folytatom a mesét a többieknek...."
4. történet: "Ne rombold szét, amit más épített. Te fogod megcsinálni egyedül."
"Ha nem épited rögtön vissza, nem játszatsz a kockákkal"
5. történet: "Most nem énekeljünk el, majd máskor."
"Most nincs idő..."
"Kifutottunk az időből, nem lehet..."
7. történet: "Erre nincs szükség rend van már."
"Ez a napos dolga, majd akkor dolgozhatsz."
"Nem kell, mert csak porolsz itt, dajka néni megcsinálta már..."
8. történet: "Addig nem mehetsz ki az udvarra, amíg be nem fejezted..."
"Csúnya a munkád, így nem kerülhet ki a táblára..."

9. történet: "Ne légy ilyen buta, - ti pedig azonnal hagyjátok abba a nevetgélést..."

"Tedd el, ne is lássam azt a feladatlapot"

10. történet: "Még mindig nem tudod mivel kell asztalt törölni."

"Ilyen csúnya dolgokat mivel egy nagycsoportos. Töröld fel egyedül..."

A felsorolt megoldások nem segítik a keletkező feszültségek hatékonyabb enyhítését. Látszólag rend, nyugalom marad a csoportban, az "elégedetlenség" jelei azonban mutatkoznak, főleg a gyermekek metakommunikatív megnyilvánulásaiban.

Az egyes gyermekek fejlődésére, személyiségének formálására azonban az esetek többségében a korlátozó megoldások negatívan hatnak. Ez megtöri a gyermekek lendületét, s így várható, hogy máskor kevésbé lesznek "előzékenyek, igényesek a rendre", mert "úgy is" korlátokba ütköznek. Feszültségüket sok visszautasítás hatására előbb-utóbb lereagálják - tárgyakon, társaikon, kötelesség szerű feladathelyzetekben a feladatok, a megbízatások sikertelen megoldásában.

Kooperatív megoldások /K/

Kooperatív megoldásoknak tekinthetjük azokat a válaszokat, amelyben az óvónő és a gyermek együttműködése, a gyermekek helyzetébe való beleélés, a megértés tükröződik. E megoldásokban az óvónő nemcsak a gyermekek pozitív tulajdonságait értékeli és méltányolja, de el tudja fogadni, és meg tudja érteni a gyermek negatív tulajdonságait, cselekedeteit is. Ehhez nagymértékben

hozzájárul alapos gyermekismerete is. /A gyermeki pszichikum, a jellemvonások és a szokások egyéni fejlődésének útját figyelemmel kíséri, és tolerálja gyermek eltérő fejlettségét 1-1 területen, a gyermek "más"-ságát./ Arra is utalnak az ilyen jellegű válaszok, hogy a megoldások során figyelembe veszik az óvónők:

- a követelményeket,
- a gyermeki cselekvés és szóbeli megnyilvánulás indítékait, szándékát, törekvéseit,
- a gyermek, a csoport érdekeit, szükségleteit,
- méltányolják a gyermek érzelmeit, igényeit, kívánságát, kezdeményezéseit /változatos formában
 - elismeréssel, dicsérrettel, egyéb olyan meta-kommunikatív jelzésekkel, - mint a mosoly, biztatás, bólogatás, simogatás, átölelés/.

A nevelés folyamatában sokszor kerül komoly dilemma elé az óvónő/betervezett, és nem várt események, tevékenységek előfordulásakor/. Egyeztetnie kell az óvodai napirendet a szervezési követelményeket, /különösen kedvezőtlenebb feltételek között működő óvodákban/ és a gyermekek váratlan felvetéseit, tevékenység-igényét és kezdeményezéseit. Ha elég türelmes és együttérző az óvónő, megtalálja a módját annak, hogy önmagában is feloldja ezt a feszültséget. Pl. ha a körülmények nem teszik lehetővé hogy a gyermek az általa kezdeményezett tevékenységet, munkát végrehajtsa, úgy késlelteti a gyermek óhaját, hogy megdicséri és megköszöni észrevételét, kilátásba helyezi annak későbbi lehetőségét, de a további ösztönzésről sem feledkezik meg. Ez jut kifejezésre az alábbi reagálásokban.

"Örülök, hogy észrevetted, aranyos vagy.... tíz-órai után kérj segítséget valamelyik pajtásodtól, s úgy hamar készen is lesztek a munkával."

"Az nagyon szép dal, de most sietnünk kell
uzsonnázni. Az udvaron elsőként ezt játszuk majd,
figyelmeztess, hogy el ne felejtsem..."

Ide sorolhatók még a különböző biztatások, a bizalmat ki-
fejező ösztönzések. /"Próbáld meg, biztosan sikerülni
fog", "Mindig tisztán dolgoztál, én tudom, hogy nem ilyet
akartál rajzolni"..."/ segítségnyújtások, az óvónő vagy
gyermek tevőleges és szóbeli segítségadása, vagy annak
akár a szándéka is, azok a késztetések, amelyek há-
tásaként sikerül más gyermekek segítségét elérnie az óvó-
nőnek. /"Ó, hát mindig van a csoportban ügyes gyerek,
aki elkészült és szívesen segít..." /

Tipikus megoldások:

1. történet: "Irgum-burgum igyekezzetek, gyerünk hamar
segitek...!"
2. történet: "Tegyétek le, mert nem fogjátok tudni a
feladatot, elmondom még egyszer."
"Zavarjátok a többieket... figyeljeteK ide."
3. történet: "Most pihenni kell, rád id rád fér, beta-
karja, megsimogatja."
"Próbáld meg pihenni, fáradt lehetsz"
4. történet: "Máskor jobban vigyázz, - gyertek segít-
sünk megépíteni újra a várat..."
"Máskor kerüld ki... segitek megépíteni..."
5. történet: "Jó, felrakhatod, de igyekezz..."
"Megdicséri, hogy észre vette. Majd a fog-
lalkozás végén felrakhatod."
"Jól van, tedd vissza, de gyorsan gyere be,
mert lemaradsz a foglalkozásról."

6. történet: "Megengedi. Eljátszhatjuk."
"Jó, ezt most utoljára játszuk és azután
eljátszuk."
7. történet: "Csinálhatod, ha akarod."
"Jó maradj úgy is régen rendeztük át,
ügyes vagy."
8. történet: "Ha bemegyünk, együtt töröljük majd."
"Megkérdezi, hogy miért tépted szét és ad
egy másik lapot."
"Ad másik lapot, néha segít."
"Kezdjél hozzá a munkához..."
9. történet: "Azt mondja ne sirjál, leül és segít, a
többiek ne nevéssék ki, mert veletek is
előfordulhat!"
"Máskor jobban figyelj, semmi baj...
Nem szabad kinevetni a társadat..."
10. történet: "Ülj nyugodtan, máskor jobban figyelj."
"Hozd be a törölgető ruhát, kérj a konyhá-
ból."
"Ad egy másik ruhát a kocsiról, segít,
hogy letörölje."

Inerciás megoldások /IN/

"Az inerciás magatartás a nevelés lehetőségeiről
való lemondásban, a gyermek aktuális személyiségének
elfogadásában nyilvánul meg." /U. Komoly 1978/ Ennek a
magatartásnak a lényege a passzivitás, a tehetetlenség.
Az inerciás megoldások a konfliktusos nevelési helyze-
teket nem oldották fel, vagy részben nyitottak maradtak.

Rendszerint kérdések sorával odázták el a megoldást, /Miért csináltad...?/ vagy a saját érzelmeit fogalmazta meg az óvónő /"Olyan szomorú vagyok miattad..." Ugy szégyelem magam..."/ Máskor külső "erő", - szülő, vezető óvónő, délutános óvónő, dajka igénybevételét helyezi kilátásba. Az inerciára való hajlam bizonyos értelemben a pedagógiai-pszichológiai kulturáltság, tudatosság kifejezője, de egyben jelzi a nevelés, a mindennapi nevelőmunka gyenge pontjait is. A konfliktusos nevelési helyzetek azonnali reagálást kívánnak. Sok tényező egyidejű figyelembevételét, gondos mérlegelést, s legfőképpen a gyermek ismeretét, személyiség fejlődésének figyelembevételét feltételezik. Az a követelmény fogalmazható meg, hogy a megoldások erősítsék a gyermek tevékenységében a közösségi irányultságot, a közösségi jellegű érzelmeket. A konfliktus-helyzetek megoldása nem jelent könnyű feladatot a nevelésben. Az e területben mutatkozó bizonytalanságok, a befejezetlen helyzetek ráirányítják a figyelmet a nevelőmunka elmélyültebb vizsgálatának szükségességére, az óvónők magatartásának alaposabb megismerésére is.

Tipikus megoldások:

1.-2. történet: "Szomorú a szívem, mert rendetlenkedtek."

"Tudjátok, hogy nem szeretem, ha nem figyeltek a feladatra."

"Egy nagycsoportosnak figyelni kell, nem tudsz várni?"

3. történet: "Nincs szégyenérzeted? Miért romboltad szét a várat?"

4. történet: "Miért kiabálsz bele a foglalkozásba. Tudod, hogy ezért fekete pontot kapsz az iskolban?"
- 5.-6. történet: "Majd máskor, a többieknek nincs kedve."
"Nem akarsz tanulni? Most foglalkozás következik. Inkább parancsolnál?"
"Csend, miért nem csináltad előbb?"
8. történet: "Szomorú vagyok, hogy így dolgoztál. Miért pocskókolod a rajzlapot?"
"Te mindig ilyen vagy? Miért firkálsz össze-vissza?"
"Most így tegyük ki a te munkádat?"
"Így tegyem ki, hogy lássa meg anyukád?"
9. történet: "Miért sírsz? Szabad nevetni a pajtásokon?"
"Szabad ilyen butaságot mondani?"
10. történet: "Otthon is a piszkos ronggyal töröltek az asztalt?"
"Ejnye-ejnye, nem tudod mivel kell törölni az asztalt?" Menj a konyhába."

Indifferens megoldások /I/

E dimenzióba U. Komoly Judit az érzelemnélküliséget tükröző megoldásokat sorolta. Ez óvodai körülmények között azt jelenti, hogy az óvónő sokszor a helyzettől független "sablon" válaszokat ad, s a feloldás során nem törekszik a gyermekkel való személyes kontaktus kialakítására, vagy erősítésére, inkább távolodást eredményező magatartása a jellemző. Így például a vizsgált mintában a 31. óvónő sok reagálásában hideg, közönyös magatartást tanusított, amelyet a csoportja által adott agresszív válaszok átlagon felüli magas aránya jelezte. Ideges,

kapkodó magatartásával a "minden mindegy", lemondás hatását keltette. Foglalkozásvezetése és játékirányítása során is megállapítható volt ez a tendencia magatartásában.

Néhány jellegzetes gyermeki válasz az említett 31. óvónőnél: /a válaszok 14 %-a/

"Ne szórakozz! Aludj!"

"A feladatra figyelsz!"

"Ne bőgj, csináld a dolgod!"

"Elhallgas már!" Ne nyavajogjál."

"Fogd be a szád; majd foglalkozás után elmondod."

"Maradj ott a földön."

Valójában ez a ridegséget, elutasítást kifejező magatartás a korosztályi sajátosságok meg nem értéséből adódik, s erősen érzékelteti a távolságot az óvónő és a gyermek között. Az ilyenfajta magatartás teljesen idegen a 3-6 éves korosztálytól, ugyanakkor hatástalan és eredménytelen a nevelésben.

Tipikus megoldások:

1.-2.történet: "Csönd legyen! Áthallatszik a zaj."

"Nem bánom, kevesebb idő jut játékra!"

"Megvárom, amíg az a 2 gyerek is idenéz!"

3. történet: "Mindjárt kiküldelek!"

Menj ki, ha nem birsch magaddal."

4. történet: "Szabad ilyet csinálni? Állj ki innen!"

5-7. történet: "Mehetsz, felölem csinálhatod!"

"Hagyd azt a polcot, ahogy van. Csináld, igyekezz!!!"

8.-9.történet: "Majd megmutatom a művedet M. néninek!"

"Sirj csak, megérdemled!"

"Igy jár aki nem figyel."

"Meg ne lássam, hogy ilyet csinálsz még egyszer!"

10. történet: "Ez piszkos! Állj ki!"

"Menj ki innen rendetlen!"

Ott született tehát aránylag több sablonos válasz, ahol az óvónő ridegen, mereven, felülről kezelte a gyerekeket. /Több indifferens válasz fordult elő ebben a csoportban./ A gyermekekkel való ilyen távolságtartó bánásmód beszűkíti a személyes kapcsolatokat, gátolja a gyermek személyiségének fejlődését is. A bánásmód meghatározó lehet a beszédkapcsolatokra, a beszédbeli kifejezőkészség fejlődésére is. Márpedig a kiegyensúlyozott személyiség nevelése óvodáskorban elmélyült, személyes kapcsolatok nélkül elképzelhetetlen. A beszédfejlődés, a kifejezőkészség fejlesztése az interperszonális kapcsolatok rendezettségét feltételezi. Az egymást követő szituációk megoldásában csak kis százalékban /0,4 %/ tapasztaltunk egymásnak ellentmondó válaszokat. Főleg azokban a helyzetekben tapasztaltunk több inerciás megoldásokat, amelyek összetettebbek voltak a nevelés számára /4., 8., és 9. történet/. A válaszok "minőségét" befolyásolta természetesen a gyermekek kifejezőkészsége, gondolkodásának hajlékonysága is. /Több mondat, gondolat, szabatos, jó logikai összekapcsolása, sajátos szó és mondatfűzés./ Összetett mondatok alkalmazása a legfogékonyabb, legfejlettebb gyermekekre volt jellemző. Így a válaszok tartalmi és formai sokféleségét kaptuk. Ez a válaszok kódolása szempontjából körültekintő munkát kívánt, az egész csoport válaszainak ellenőrzését,

az egyes gyermekek összes válaszáinak összevetését is. Az egyes válaszkategóriák százalékos megoszlása a vizsgált mintában az alábbiakban összegezhető:

- az agresszív válaszok aránya: 2,8 % /289/
- a restriktív válaszok aránya: 28,8 % /2935/
- a kooperatív válaszok aránya: 43,3 % /4407/
- az inerciás válaszok aránya: 10,9 % /1111/
- az indifferens válaszok aránya: 1,7 % /173/

E megoszlásból is megállapítható az, hogy az óvónők nevelési eljárásaiban általában a megértés, az együttműködés, - a helyzetek megnyugtató lezárása uralkodik. Magatartásukban azonban erőteljesen megmutatkozik az agresszivitásra, a korlátozásra és az inerciára való hajlam. Az egyes óvónők esetében kapott válaszok belső arányai és a kapott arányoknak az átlaghoz való viszonyítása némileg módosítja ezt az általános megállapítást. U. Komoly Judit véleménye szerint az alsótagozatban szinte nélkülözhetetlenek a korlátozó, szabályozó eljárások. Az óvodáskorú gyermekek esetében ilyen aránya /az agresszív megnyilvánulásokkal együtt/ indokolatlannak ítéltető. Nem beszélve arról, hogy az agresszió^a nevelés szempontjából nem hozza meg a kívánt hatást /mint például a 2. óvónő esetében, ahol a korlátozások aránya 57,4 %, az 1. óvónő esetében 54 %, a 18. esetében 52,2 %/.

Az agresszív válaszok aránya 2,8 %. Az átlag mögötti szóródást és a válaszkategóriák személyenkénti százalékos megoszlását a 15. és a 16. táblázat illusztrálja. Ez az agresszió főleg a B csoportban /már a korlátozó kategóriával kiegészülve/ a fiatalok körében ad aggodalomra okot /26., 28., 14., 5., 31. óvónő esetében/.

Az engedelmességnek az agresszió és a korlátozás

útján való kialakítása - belátáson, együttműködésen alapuló pedagógiai-lélektani stratégia helyett - idegen az óvodáskorú gyermekek nevelésében, s negatívan hat személyiségfejlődésükre. Távol esik az óvodai nevelési program szellemétől, koncepciójától. Az agresszióval tüzdelt erős korlátozások visszavetik a gyermek eredendő tevékenységvágyát, megtörik kezdeményezőképességét. Márpedig erre a tevékenységvágyra és kezdeményezőképességre építhet igazán az óvodai nevelés. Enélkül elképzelhetetlen az erkölcsi fejlődésük és a jellem formálása. A gyermekeknek a felnőttekre, a világra irányuló nyitottságát, nyíltságát, őszinteségét a későbbi korra is meg kell őriznünk és át kell mentenünk. Az agresszió, a túlzott korlátozás /büntetés, gúny, lekezelés, elmarasztalás, tiltás, parancs eluralkodása/ legfeljebb kettős "helyzet-magatartásra", képmutatásra szoktatja a gyermekeket. Ezt nevezi Mérei Ferenc "az engedelmes-ség fonákjának".

Az egyes óvónők nevelési stílusának körvonalazásához az egyes válaszkategóriák átlagát, ill. százalékát tekintettük kiindulópontnak. E praktikus mutatókhoz viszonyítottuk az egyes óvónők esetében mutatkozó válaszkategóriák százalékos megoszlását. Az átlagoktól való eltérés mértéke /pozitív és negatív irányú eltérés/ alapján állapítottuk meg a magatartásban mutatkozó főbb tendenciákat.

Az így alkotott típusok az együttműködés és a korlátozás sajátos összekapcsolódásával a magatartás alaptónusát határozzák meg. Az együttműködés részben a korlátozással, részben a tehetetlenséggel kiegészülve alkot tipust, továbbá a korlátozás az agresszióval és a tehetetlenséggel. /A különböző jegyek sajátos összekapcsolódása és aránya a típusok több variációját és kombiná-

cióját adják./ Az inerciára utaló jegyek agresszív, vagy kooperatív elemekkel kiegészülve jeleznek újabb magatartási- jellemzőket, nevelési stílust. Az így kapott adatokat, ill. típusokat természetesen csak a nagyobb populáción végzett vizsgálatok erősíthetnek meg és valószínűsíthetnek /15.-16. táblázat/. Az egyes típusok százalékos megoszlását a 17. táblázat illusztrálja. A táblázat adataiból természetesen csak a vizsgált 50 óvónőre vonatkozóan rögzíthetünk néhány tendenciaszerű jelenséget. Mindkét csoportban többségben vannak a kooperatív-restriktív óvónők /18. táblázat/. A vizsgált mintában az idősebb, tapasztaltabb korosztályban /A csoport/ több az elfogadó, türelmes, együttműködő óvónő. Emellett az adatokból főleg a korlátozást kiegészítő egyéb tendenciák, az agresszióra és az inerciára való hajlam mutatható ki. A B csoportban nagyobb a szóródás az egyes tendenciák mentén, - az agresszió és az inercia körül sűrűsödnek az arányok.

U. Komoly Judit a tanítói személyiség típusainak meghatározásában 6 fő típust különböztet meg. /AR, AIN, IR, RK, KR, KIN típusokat./ Vizsgálati módszerének és tipizálási eljárásainak egyik legnagyobb érdeme, hogy nyitott. Nem tekinti kizárólagosnak az általa megállapított 6 fő típust. Több más típus létezését is feltételezi az egyes választípusok belső szerkezetének és arányának sajátos alakulása és összekapcsolódása alapján. /Ezért hangsúlyozza a nagyobb populáción végzett vizsgálatok szükségességét is./

A válaszkategóriák egyénenkénti eltérő eloszlása és egymáshoz való viszonya alapján bizonyos magatartási jellemzők sajátos összekapcsolódását is felszínre hoztuk. Így a korlátozás és az inercia /RIN/ jellemzők együttes megjelenését a magatartásban, továbbá az ag-

resszivan-korlátozó /AR/ magatartás mellett a restriktív-agresszív /RA/, - az inerciás agresszív /INA/, ill. az inerciás-kooperatív /INK/ magatartási típus megnyilvánulását, az U. Komoly Judit rendszerében is megtalálható restriktív-indifferens, restriktív korlátozó, kooperatív-restriktív és kooperatív-inerciás típusok mellett. Ezeknek az adatoknak a segítségével meghatározhatjuk az egyes típusok jellemzőit is.

Az egyes típusok jellemzői:

A kooperatív-restriktív /KR/ magatartást érvényesítő óvónőkre jellemző a belátás, a türelem. Általában a lendületes munka mellett a nyugalom biztosítására törekszenek. Nagy pedagógiai fantáziával, eredeti ötletekkel rendelkeznek. Ez nagyban hozzájárul csoportjaik gazdag, kreatív, változatos és mozgalmas tevékenységéhez. Tele vannak tenniakarással, jobbra törekvéssel. Tudatos, sokoldalú személyiségek. Céljaik elérése érdekében eredmény-orientáltságuk miatt a gyermekeket gyakran szabályozzák kibontakozásukban. Gyakran módosítják, korrigálják a gyermekek eredeti elképzeléseit, a cél érdekében. Alapvetően közvetlenek, pozitív beállítottságúak. Eljárásaikban túlsúlyban vannak az elismerések, ösztönzések, de azt követően a módosító-korlátozókat is alkalmazzák. Az ilyen magatartással irányított csoportokban a rendezett, állandó kapcsolatok, a nyíltság, az eredeti ötletek áramlása sokféle tevékenység, eredményes munka-játék és sok óvónő felé irányuló gyermeki megnyilvánulás a jellemző. Ezek az óvónők jól tudnak együttműködni a csoporttal. Konfliktus-helyzetekben inkább a gyermekek jóindulatát és jószándékát feltételezik. /Ez utóbbi főleg az idősebbekre jellemző./ Feladathelyzetben gyakran hivatkoznak a gyermekek korábbi sikereire. Gyermekek iránti bizalmuk jut kifejezésre szavaikban, hanghordozásukban, mozdulataikban.

Kooperativ-inerciás /KIN/ magatartás

E magatartásban a kooperativ jegyek túlsúlya mellett inerciás tendenciák jelentkeznek. A restriktív és az inerciás megoldások aránya közel azonos, vagy a passzivitásra utaló megoldások az átlag feletti tartományban helyezkednek el. Jellemzője: a gyermeki személyiség feltétlen tisztelete és jogainak elismerése. Ennek érdekében az óvónő sokszor felhagy eredeti elképzeléseivel, és a gyermekeknek enged teret. /Ez kötött tevékenységekben éppúgy megmutatkozik, mint kötetlen tevékenységekben./ Örömmel veszi és támogatja a gyermekek kezdeményezéseit. Megnyilvánulásaiban a dicséret és a segítség dominál. Sokszor vállalja a céltól, a "témától" való időleges eltávolodást is. Pozitívan, kellő érzékenységgel közelít a gyermekkel kapcsolatos problémákhoz. Uralkodik indulatain, toleráns, inkább "menti" az eseteket és helyzetet olyankor is, amikor határozottabban kellene követelnie és szokásokat erősítenie.

Az inerciás-kooperativ /INK/ magatartásban az előbbivel szemben a csoportba való beleolvadás a jellemző. Az óvónőnek finom, árnyalt, közvetlen a kapcsolata az egyes gyermekekkel, /néha "belefelejtkezik" 1-1 kiscsoportos munkába/ nagyfokú az érzékenysége és felelősségérzete 1-1 gyermekkel kapcsolatban. Gondoskodó, anyáskodó, elnéző reagálásával sokszor a következtelen nevelő hatását kelti. Inkább megállapít nemkívánatos jelenségeket a gyermekek előtt, vagy éppen nem veszi észre azokat. Kissé túlzott nyugalom árad magatartásából, s akkor sem emeli meg a hangját, ha az néha indokolt lenne.

A restriktív-kooperativ /RK/ magatartású óvónőknél a korlátozások nagyobb súlya, ill. a kétféle magatartás valamiféle egyensúlya tapasztalható. A direkt megnyilváná-

nulások feltünőbbek. Gyermekközpontúak, a jót feltételezik a gyermekben. Céltudatosak, pontosan megindokolják mit, miért tesznek, s ez az eredményekben várhatóan hogyan mutatkozik majd meg. Fontosnak ítélik a rendben, a csendben is kifejeződő eredményeket. Ezért türelmetlenek, erősen korlátozóak a rendbontókkal, a "nyüzsgő" - túl mozgékony, önérvényesítésre törekvőkkel szemben. Ez zavart okoz magatartásukban. Mindent elkövetnek, /elmarasztalás, tevékenységből való kiemelés, áttérítés, leintés/ hogy l-l konfliktushelyzet után helyreálljon a rend. A helyes viselkedéssel kapcsolatos elvárásaikban kissé negatív beállítottságúak, amely a bizalmatlanság megnyilvánulása.

A restriktív-inerciás /RIN/ óvónők közös jellemzője a célratörés, a feladatokra való erős koncentráció, a kisértésközpontú beállítottság. Főleg azok a mozzanatok kerülnek el a figyelmüket, amelyek a nevelés szempontjából különböző lehetőségeket kínálnak, - de azok nincsenek feltétlenül kapcsolatban a tervezett feladatokkal /még ha érzékelik is/. Fontosnak ítélik a játékban az ismeretek nyújtását, gyakorlását, a szabályok betartását. Ennek érdekében gyakrabban alkalmaznak olyan direkt beavatkozásokat, amelyekben saját pedagógiai elgondolásaik helyességét és célszerűségét próbálják igazolni. /Korlátozó, máskor bizonytalanságot tükröző megnyilvánulásaikkal büntetést, a tevékenységek abbahagyását, "megvonásokat" helyeznek kilátásba./

Nem tudnak tartósan háttérbe maradni, kivárni, minden konfliktusra azonnal reagálnak. Vagy korlátozóan, vagy - mert nem mérlegelik gondosan a gyermekek magatartásában kifejezésre jutó tényezőket - "felemás" módon, így tehát nem adnak feloldást, megnyugvást a gyermekeknek.

Szeretik kézben tartani a csoportot, de ugyanakkor nem bíznak eléggé a gyermekekben. A "nyitott helyzetekben" is inkább a gyermekek korlátozott lehetőségeit érzékel-tetik, megnyugtató megoldásokat nem képesek nyújtani.

Az agresszíven-korlátozó /AR/ magatartás erősen hang-súlyozza a gyermek függését az óvónő indulatától és aka-ratától. Különösen kötött tevékenységekben türi nehezen a gyermek öntevékeny, önérvényesítő megnyilvánulásait. Ezeket csak olyan mértékben engedi kibontakozni, amennyiben e megnyilvánulások megfelelnek előzetes elgon-dolásainak. Ismétlődő gyermeki agresszióra agresszióval válaszol, ezért "megjegyzí magának" a gyermeket. Az ag-resszióra, szokásszegésre hajlamos gyermek jószándékú cselekedeteivel szemben később is fenntartással visel-kedik. Nem riad vissza a durva büntetéstől sem /eltávo-lítás felnőttről, csoporttól, társtól, "kiscsoportba kül-dés", "kisebb" testi fenytés, "leminősítés", gúny vagy annak a kilátásba helyezése, megszégyenítés/. Akaratuk-nak minden áron érvényt szereznek. A keletkező konflik-tusokra azonnal "lecsapnak" - "lerendezik" azokat, igaz-ságot szolgáltatnak. Ebben a gyermek indokolásának, vé-leményének nincs helye. Feladat, parancs, utasítás, til-tás körül sűrűsödnek eljárásai és csak igen ritkán di-csérnek.

A restriktív-agresszív /RA/ magatartás alaptónusa az erős korlátozás, amelyhez sokszor járul agresszív-megalázó megnyilvánulás is. Az ilyen típusú óvónők nagy lendület-tel és hangerővel irányítják a csoportot, amelynek ha-tására a csoport hangja fokozatosan felerősödik és mind-ezt sokszor kiegyensúlyozatlanságra utaló, nyugtalan gyer-meki megnyilvánulások is kísérik /rohangálás, hangoskodás, agresszív jegyek/. A nyugtalanság túlzott korlátozásukból

ered /elégedetlenség, hiányérzetek/. Az óvónők gyermekek igényeit, szükségleteit nem igen ismerik fel /"mindent a maga helyén, a maga módján" engednek csupán/. Korlátozó eljárásaikat a gyermekcsoport összetételével és a családi nevelés hibáival is indokolják.

A következő alcsoportot az inerciás és az agresszív megnyilvánulások /INA/ sajátos összekapcsolódása alkotja. /Bizonytalanságok és következtetlenségek jutnak e magatartásban kifejezésre. Az ilyen stílusú óvónők magatartásából hiányzik a gyermekek tevékenységének és helyzetének kellő átélése. A gyermekek és az óvónő közötti távolságot, a feszültséget a fizikai közzeledések /az óvónő részéről/ sem tudják elfedni. Elég, ha az óvónő által követelt, elvárt sztereotip válaszokat adnak a gyermekek a foglalkozásokon /még olyan esetekben is, amikor az önálló vélemény- és ítéletalkotásnak van helye egy-egy mozzanatban/.

A besúlykolt, az óvónő szájaíze szerint való reagálásukat megdicsérik. Az óvónők bizonytalan helyzetmegítélésük következtében gyakran feleslegesen avatkoznak a gyermekek tevékenységébe, átmeneti zavart okozva. E csoportokban ritkábban volt tapasztalható a gyermekek részéről óvónőre irányuló közeledés.

Elégé egyedi esetnek tekinthető a közönyösségre és az agresszivitásra /IA/ utaló jellemzők nagyobb arányú, az átlagtól eltérő együttes előfordulása /31. óvónő/. Magatartásának alaptónusa a kapkodással kísért, felfokozott, ideges vibrálás, a korlátozó agresszivitás. Ez a gyermekcsoportban az agresszió felerősödését, a konfliktushelyzetek felerősödését eredményezte. Az óvónő visszahatása: hideg, elutasító, "beletörődő" közönyösség.

A csoportot mindig a legválságosabb helyzetben hagyta magára /- néhány ösztönzést, némi segítséget csak a tevékenység elindításához adott/. A folyamatból, a csoporttörténetekből gyakran kilépett az óvónő, s tehetetlenül nézte a csoportok felbomlását, a "csellengők", a céltalanul tevékenykedők számának emelkedését. Láthatóan nem érezte jól magát szerepében. Kevés sikerélménye, sok kudarcra kedélytelenné, perspektívátlanná tette. Erről az egyéni beszélgetés során is meggyőződhattünk.

A restriktív-indifferens /RI/ magatartásban a hideg korlátozás jut kifejezésre. Itt valószínűleg az óvónőnek nem sikerült megtalálnia a hangot, az utat a csoporthoz, s az egyes gyermekhez. /Igaz, ezekben a csoportokban a szűk mozgástér, a körülmények ill. a csoportban előforduló átlagosnál magasabb problematikus esetek alaposan próbára tették az óvónő türelmét./ Ez a jelenség az óvónőnek az egyes gyermekkel való rendezetlen érzelmi és beszédkapcsolatára enged következtetni.

A kapott adatok értelmezésével és elemzésével kialakított típusok, az egyes típusok előfordulási aránya azt jelzi, hogy az óvónők többsége a konfliktusos nevelési helyzeteket általában a gyermekekkel együttműködve oldják meg. /Kellő empátiával rendelkeznek a gyermekek helyzetének megértéséhez, megoldásaik hozzájárulnak ahhoz, hogy a konfliktusban keletkezett feszültség feloldódjon és megnyugvást adjanak a gyermekeknek./ A kooperatív magatartási jellemzők mellett 2 másik tendencia, a korlátozás és az inerciára való hajlam mutatható ki. A vizsgált minta egészére vonatkoztatva általánosságban megállapíthatjuk, hogy az óvónők közel felére a gyermeki személyiség ismeretén és tiszteletén alapuló együttműkö-

dés, aktivitás, segítség és pozitív beállítottság jellemző.

Az A csoportban a kooperatív magatartási tendenciák korlátozással és inerciával egészülnek ki, és csak igen kis százalékuknál /5,2 %-nál/ fordult elő agresszivitással párosuló korlátozás. Ezzel szemben a B csoportban a kooperatív-restriktív típusok mellett az agresszivitás és inercia, a korlátozás dominanciája mellett jelentkező együttműködés, továbbá olyan tendenciák megjelenése és sajátos összekapcsolódása, mint az agresszió és a túlzott korlátozás, ill. az ezek mellett erőteljesen megmutatkozó tehetetlenség, - a tehetetlenség és az agresszív jegyek együttes előfordulása, a tehetetlenség megjelenése korlátozással és együttműködési elemekkel. Ebben a csoportban az agresszió, a korlátozás, a tehetetlenség és a közöny együttes érvényesülése körül sűrűsödnek az értékek. /18. táblázat/ E tendenciák sajátos megjelenése az óvodai nevelés mindennapi gyakorlatában fellelhető nemkívánatos jelenségekről tanuskodnak. Ez utóbbi vonások az óvodai nevelés funkcióitól idegen, a 3-6 éves korú gyermekek nevelésében kudarcra ítélt magatartási, viszonyulási formákat takarnak. Különösen a fiatalabb korosztályban tapasztaltak figyelmeztetőek, hiszen az új módosított program normatív követelményei fokozottabban tartanak igényt az óvónő humanisztikus beállítottságára, megértésére, segítő-együttműködési készségére, igénylik e jegyek érvényesítését az óvónői magatartásban /valamennyi tevékenység irányításában/.

4. Az attitűdök szerepe a nevelési stílus érvényesítésében

A gyermekek történetbefejezéseiben tükröződő konfliktus-megoldási gyakorlat, az óvónők nevelési stílusára utaló magatartási stílusjegyek több problémát vetettek fel:

- A 3-6 éves gyermekek neveléséhez elengedhetetlenül szükséges személyi tulajdonságok, a személyi megfelelés kérdését,
- a pedagógiai optimumtól való eltérést, a dokumentumokban normatív követelményként megfogalmazott értékek és a valóságos viszonyulási módok "távolságát",
- a konkrét helyzetmegoldásokban mutatkozó helyes általános tendenciákon túl, a megértés és együttműködés mellett érvényesülő jegyek, - indokolatlan korlátozások, agresszió, tehetetlenség, passzivitás problémáját; - a vizsgált mintában általában és egyéni szinten egyaránt.

A konfliktusos nevelési helyzetek rendkívül sok összetevőből állnak, amelyekben sajátosan és bonyolultan kapcsolódnak össze a körülmények, a gyermek személyisége, indítékai, a nevelő személyisége, stílusa, bánásmódja. A konfliktusos nevelési helyzetek konkrét egyediségben és összetett formában jelennek meg. A konfliktusok az óvónő tevékenységének megzavarását jelentik, s amelyekben az óvónő és a gyermek kapcsolata sajátosan mutatkozik meg. Ahhoz, hogy e konfliktusokban keletkező feszültséget az óvónő fel tudja oldani, rendelkeznie kell megfelelő helyzetfelismerő- és reagálási készséggel, irányító kultúrával. Ez egyben az

óvónő pedagógiai alkalmasságának és tudatosságának fokmérője is. A következőkben arra keresünk választ, hogy milyen a vizsgált óvónők beállítottsága, hogyan értékelik^a különböző minőségű konkrét konfliktusos nevelési helyzetmegoldásokat. A stilusjegyek, típusok, magatartási tendenciák szervezésében az attitűdök is szerepet játszanak. Ha javítani, fejleszteni akarjuk az óvónők nevelési stilusát, meg kell ismernünk az óvónők különböző helyzetekkel kapcsolatos beállítottságát, irányultságát, attitűdjeit.

Feltételezhető, hogy ha az óvónőket kész megoldásokkal szembesítjük reakcióik /elfogadás, elutasítás/ kifejezik-e helyzetekkel kapcsolatos érzelmi-értelmi értékeléseiket. Ha tehát az óvónőket különböző tartalmú és minőségű konkrét konfliktus-megoldások értékelésére szólítjuk fel, - egy 5 fokú skála egységeinek, értékeinek felhasználásával, nagy valószínűséggel tudnak azonosulni a pozitív, türelmet, bizalmat, megértést, segítséget kifejező megoldásokkal és teljesen elutasítják a büntetést, a megszégyenítést, a fenyegetést tartalmazó, feloldást nem nyújtó helyzeteket.

Az óvónők beállítódásának vizsgálatát kiegészítésképpen kívántuk elvégezni korábbi tapasztalataink bővítése, pontosítása, igazolása érdekében. A skála adatainak értelmezésével és elemzésével arra kívántunk rámutatni, hogy az óvónők beállítódása, értékelő viszonyulása általában megfelel a programban is preferált óvónőképeknek. A skálaértékek, az egyes megoldásokra adott értékek a minta szintjén /és egyéni szinten is/ jelzik majd a pozitív és a negatív tendenciákat. A beállítódás, mint a személyiség lényeges, tartós, pszichikus képződménye kifejezi a személyiség gondolataiban

véleményt nyilvánítaniuk, hogy milyen legyen a megoldás, vagy milyen hatékonyak pedagógiai szempontból, hanem a mindennapi történésekből kiemelt kész megoldásokat kell értékelniük az ötfokú skála segítségével.

Az egyes megoldásokra adott válaszok /pontértékek/ összege alapján megállapítható, hogy a mintában szereplő óvónők mennyire értékelik magasra, fogadják el az egyes megoldásokat, vagy becsülik le az attitűdtárgyat. Az attitűdskála összeállítása során arra törekedtünk, hogy az átfogja, tartalmazza az óvodai nevelés egész eszközrendszerét, tehát a játék, a munka és az oktatás folyamatában előfordult, megtörtént, vagy tipikusnak tekinthető eseteket tartalmazzon. Arra is ügyeltünk, hogy

- a kiválasztott megoldások fejezzék ki az óvodáskorú gyermekek alaptevékenységeinek jellemzőit,
- a megoldások lehetőleg különböző nevelői tulajdonságokat "hívjanak",
- szerepeljenek kifejezetten kedvező, ill. kedvezőtlen megoldások,
- de emellett olyanok is, amelyek az óvónő tanácsalanságára, tehetetlenségére háritó magatartására utalnak.

Ez utóbbi megoldások valójában nem adnak megnyugtató feloldást, mert nélkülözik az óvónő határozott szándékát, kellő érzelmi átélést, a gyermek iránti felelősséget. Így a gyermek és az óvónő viszonyában keletkező átmeneti zavart, feszültséget nem tudják eredményesen csökkenteni.

Egy-egy konfliktusos nevelési szituáció minden apró részletre kiterjedő írásbeli kifejezése, teljes

kifejtése - egy skála keretében - természetesen nem állt módunkban. Nem könnyű feladat egyértelműen megfogalmazni egy bővített mondat formájában a konkrét nevelési problémát a maga egyediségében és összetettségében. /Igy nem tartalmazzák a konfliktus-helyzet kialakulásához vezető út, a teljes folyamat, a konfliktus kialakulásának okát, körülményeit, az objektív-szubjektív tényezők szerepét a konfliktusok előidézésében, továbbá a gyermeki személyiség jellemzőit, a gyermekcsoport neveltségi szintjének kimerítő bemutatását./ Ily módon a konfliktus-helyzetek bemutatásában az okok, a körülmények, a nevelési helyzet leglényegesebb elemeinek rövid terjedelmű ismertetésére szorítkoztunk csupán. Szükségesnek tartottuk azt is jelezni a skála bevezető instrukcióiban, hogy 1-1 helyzetnek több megoldása lehetséges, de véleményüket /helyeslés, elutasítás/ az általunk rögzített kész megoldásokkal kapcsolatban fejezzék ki az 5 fokozat igénybevételeivel /nagyértékben egyetért, ez áll közel véleményéhez, tapasztalataihoz; általában egyetért, nincs véleménye, bizonytalan; általában más a véleménye; kifejezetten más a véleménye, inkább az ellenkezőjét érzi/.

A mérőeszközben szereplő megoldásokat /itemeket/ az alábbi szempontok figyelembevételével állítottuk össze:

- a/ a megoldások különböző nevelői tulajdonságokkal kapcsolatosak,
- b/ érintsék az óvodáskorú gyermekek főbb tevékenységeit,
- c/ tartalmaz kifejezetten pozitív és kifejezetten kedvezőtlen megoldások mellett olyanokat is, amelyek nyitottak,

- d/ a megoldások részben figyelembe veszik a gyermekek életkori és egyéni sajátosságait, részben nem,
- e/ kifejezik az óvónő és az egyes gyermekek, ill. a gyermekcsoport konkrét viszonyát.

A felsorolt szempontok figyelembevételével tehát az itemeket a következők szerint elemezhetjük:

- a/ A megoldások tartalmilag különböző nevelői tulajdonságokat fejeznek ki. /E tulajdonságok, tulajdonság-csoportok tematikailag elkülönítik a megoldásokat./

Tulajdonságok szerinti csoportok: /"tematikai" egységek/

- I. A gyermekek gyanúsítását, az óvónő gyanakvását, bizalmatlanságát, gúnyolódó magatartását, továbbá a bűnbakképzésre utaló reagálását tükröző itemek. /1., 3., 11., 13., 20., 22., 24., 28., 38., 47., 52. megoldás./
- II. Büntetést, tevékenységtől, társas kapcsolattól való megfosztást, - az óvónő negatív viszonyulását és magatartását érvényesítő megoldások. /4., 9., 10., 15., 25., 31., 41., megoldás/
- III. Az óvónő türelmetlenségét, fenyegető, megszégyenítő magatartását tükröző megoldások. /6., 17., 26., 31., 32., 40., 45., 49., 53./
- IV. Lekezelést, a gyermek érzelmeinek, szándékainak, szükségleteinek lebecsülését tartalmazó megoldások, direkt-dominatív magatartásra utaló, ellentmondást nem tűrő óvónői reakciókat kifejező megoldások. /8., 18., 19., 27., 29., 33., 43., 44./

- V. Határozott gyermekre irányulást, a gyermek iránti figyelmet, megértést, segítséget és az óvónő együttműködési készséget tartalmazó megoldások /7., 14., 34., 36., 50. item/.
- VI. A gyermek iránti bizalmat, türelmet, optimizmust, ösztönzést sugárzó megoldások /2., 12., 16., 21., 23., 35., 39., 42., 46. item/.
- b/ A skálában felsorolt megoldások mindegyike 1-1 tevékenységgel, az óvodai nevelés eszközeit jelentő élettevékenységekkel, alaptevékenységekkel kapcsolatosak.
- A/ Játéktevékenységben, szerep, - szabály, - társas-konstrukciós építőjátékban, dramatizálás alkalmával előfordult helyzetek megoldásai, /csoportszobai és udvari körülmények között tapasztalt esetek/
- B/ munka jellegű gyermeki tevékenységek során, - önkiszolgáló munkában, közösségért végzett naposi munkában, barkácsolás, természetsarok-gondozás, kerti munka, udvarrendezés, csoportszobai rend, különböző megbízatások alkalmával tapasztalt konkrét helyzetmegoldások,
- C/ kötött tevékenységekben, óvodai foglalkozások alkalmával előfordult helyzetek sajátos megoldásait,
- D/ egyéb helyzetek, - "árulkodás", kötelességmulasztás, rombolás, szökés stb. alkalmával tanusított nevelői viszonyulások, reagálások.

- c/ A kifejezetten kedvező /pozitív/ itemek és a kedve-
zőtlen /negatív/ itemek mellett nyitott, ún. inerciás,
passzív, tehetetlen nevelői magatartásra utaló meg-
oldások is szerepelnek /5., 24., 26., 30., 31., 33.,
43., 44., 48., 49., 53. item/. Valójában ezek a meg-
oldások nem zárják le az óvónő és a gyermek kapcso-
latában jelentkező időleges zavarokat, feszültsé-
get. Az inerciát kifejező tételeket azzal a céllal
építettük be, hogy feltárjuk, mennyire ismerik fel,
mennyire tudatosul az óvónőkben e viszonyulás kri-
tikus volta.
- d/ A megoldások figyelembe veszik egyrészt
- az óvodáskorú gyermekek életkori és egyéni sajátos-
ságait, a körülményeket, a gyermekcsoport érdekeit,
 - tükrözik az óvónő bizalomteljes, megértő-elfogadó
közeledését a gyermekhez,
 - kifejezik az óvónő türelmét, segíteni-akarását,
szándékát, jóindulatát,
- másrészt nélkülözik
- az óvónő tapintatát, optimizmusát, nevelhetőségbe
vetett hitét, együttműködési hajlandóságát,
 - nincsenek tekintettel az életkori sajátosságokra,
a gyermekek aktuális szükségleteire, érdekeire.
- e/ Az itemek egy része 1-1 gyermek és az óvónő kapcso-
latában jelentkező zavart, feszültséget juttatnak
kifejezésre, más részük 2, ill. több gyermek és az
óvónő viszonyában jeleznek kritikus viszonyulási
módokat, sajátos konfliktusmegoldást. /Ezekben a
helyzetekben erősíti, ápolja, támogatja, ill. meg-
szakitja, leépíti a közös tevékenység révén kiala-
kult társas kapcsolatokat./

Az összegyűjtött és a fenti szempontok szerint rendezett 85 itemből álló skálát 10 óvónő közreműködésével próbáltuk ki. A skála véglegesítéséhez kiszűrtük a 10 elemű mintában kapott eredmények alapján a gyengén differenciáló és a nem differenciáló tételeket. Így az 53 itemet tartalmazó skálát alkalmaztuk a mintánkban szereplő 50 óvónő beállítódásának, attitűdjeinek megismerésére.

A pozitív megoldások /itemek/ száma 14. A megszerezhető maximális pontszám $14 \cdot 5 = 70$, abban az esetben, ha a kikérdezett óvónő a pozitív megoldásokkal teljesen egyetért, teljesen elfogadta, és önmaga gyakorlatára vonatkoztatta. /Ennek megfelelően ill. az azonosulás mértékétől függően a pontszám 5-1 között alakul./

A negatív megoldások /itemek/ száma: 27. E megoldások teljes elutasításával megszerezhető maximális pontszám $27 \cdot 5 = 135$.

A nyitott-inerciás megoldások /itemek/ száma: 12. A passzivitás, a nyitott helyzet felismerése, teljes elutasítása útján szerezhető maximális pontszám $12 \cdot 5 = 60$.

Az 50 választ adó óvónő eredményeit, itemenként kapott pontszámait összeadtuk, összegeztük 1-1 óvónő összpontszámát, majd valamennyi item átlagos pontértékét. Az értékelés első fázisában a felső- és alsó quadráns módszerével kiszámítottuk a legmagasabb összpontértékű /azaz 13-13 óvónő/ egyes itemekre adott összpontértékének átlagát, majd a felső és alsó negyed átlagának különbségét. Azokat a tételeket amelyeknek quadránskülönbsége /Qk/ 1,00 alatt alakult, nem diffe-

renciáló tételeknek minősítettük. /E számítások eredményeit a 19. táblázat tartalmazza./

A skála adatait több szempontból dolgoztuk fel és értelmeztük. Kiszámoltuk az egyes itemek átlag pontértékét /20. táblázat/, a kapott pontértékek szóródását és relatív szórását /21. táblázat/. A számítások tanúsága szerint a kapott adatok átlagos eltérése az átlagtól $\pm 18,5$, a relatív szórás értéke 8,6 % pedig alacsony.

Ezt követően kiszámoltuk külön a pozitív itemek, külön a negatív és külön az "inerciás" megoldások értékelését tükröző pontértékeket. E pontértékekből is kitűnik, hogy a pozitív itemek értékelése, elfogadása eredményeképpen a pontértékek a vizsgált mintában 3,58 - 4,88 között alakultak, /azokkal többnyire egyetértettek/ /22. táblázat/, a negatívaké 2,54 és 4,68, /23. táblázat/ az "inerciás" megoldásoké 3,32 - 4,52 között változnak /24. táblázat/.

Elemzés céljából számba vettük a legalacsonyabb és a legmagasabb átlag-pontértékű megoldásokat, itemeket /25-26. táblázat/. Ezek az adatok is igazolják, hogy néhányan elfogadták azokat pedagógiai szempontból nem átgondolt konfliktusmegoldásokat, amelyekben az óvónő megfosztja a gyermeket tevékenységtől, játéktól, munkától, /a 4., 11., 47., item/ társaktól, /13., 17., item/ s amelyekben az óvónő gyanúsítgatása, fenyegetése jut kifejezésre. A 26., 28., itemben nem ismerték fel kellő biztonsággal a konfliktus helyzetben szereplő óvónő bizonytalan magatartását, a feloldást nem nyújtó esetekben. Ezt azoknál az óvónőknél tapasztaltuk, akiknél az inerciára való hajlam a korábbi történet-befejezési módszer alapján is megmutat-

kozott /5., 7., 16., 21., 25., 27., 29., 32., 35., 36., 38., 45., óvónő/.

Többen vitatták a 36. pozitív megoldás helyességét. Ebben a helyzetben az óvónő nem fosztja meg a gyermeket a tevékenységtől, nem bünteti meg, /aki mérgében összetaposta a frissen ültetett palántákat/ hanem lehetőséget ad arra, hogy tevékenysége pozitív irányban fejlődjön, s ehhez a többiek támogatását, segítségét is igyekszik megnyerni. /Közös örömet és feloldást adó munkát szorgalmazott, ill. kezdeményezett./ E megoldás helyességét kétségbe vonta az 1., 8., 11., 22., 26., 41., 42. óvónő. Ezeknek az óvónőknek valószínűleg negatív a beállítottsága a kész munkát romboló, "dühét", "dacát" sajátosan lereagáló gyermekekkel szemben. Negatív gyermeki megnyilvánulásra negatív reakcióval /elmarasztalás, elszigetelés/ válaszolnak.

A legmagasabb átlag-pontértékű itemek /megoldások/ nagy része pozitív megoldás /26. táblázat/. A vizsgált mintában az óvónők nagy biztonsággal azonosulnak a türelmet, a gyermek iránti bizalmat, a gyermek megértését, segítségét kifejező megoldásokkal. Ezekben a megoldásokban jól tükröződik az óvónő nevelési szituációhoz igazodó hajlékony magatartása, és kifejeződik az is, hogy az óvónő felismerte a szituációban érvényesítendő helyes magatartási jegyeket. Bár az óvónők véleménye a negatív megoldásokat illetően tér el egymástól jelentősebben, a 32. itemet elutasítják /átlagos pontértéke 4,68/.

Főleg azokban a megoldásokban mutatkoztak meg a vizsgált mintán belül vélemény-különbségek, amelyekben az óvónő gúnyolódása, gyanakvása bűnbakképzésben, büntetésben, leintésben, a gyermek lekezelésében, le-

becsülésében, közönyben jut kifejezésre. Az ellentmondást nem tűrő hang és cselekvés felnőtt-központúságról vallanak. Erősen megoszlik a vélemény a bizonytalanságát, tanácstalanságát leplező óvónői magatartással kapcsolatban /24., 27., 30. megoldás/ ill. a munkával való büntetés kérdésében /10., 30., 40. megoldás/. /27. táblázat/ A differenciáló tételek nagy része türelmetlenséggel, büntetéssel, bizalmatlansággal kapcsolatosak és kisebb mértékben a passzivitással. Ezeknek az itemeknek a megítélésében főleg a legalacsonyabb teljesítményt /pontszámot/ elért 5., agresszív-inerciás és a 45., agresszíven korlátozó-óvónő mutatott negatív beállítottságot, továbbá a 6., 7., 31., agresszíven korlátozó, hideg-agresszív jegyeket érvényesítő óvónők. A homogenizáló, nézet-véleményazonosságra utaló megoldások /28. táblázat/ pozitív, magas átlag-pontértékű itemek, - az 53. "nyitott", passzivitásra utaló megoldás kivételével. Így tehát feltárultak a nevelési stílus jegyei és az ebben szerepet játszó nevelési attitűdök is.

Az attitűd-skála segítségével nyert adatok azt mutatják, hogy az óvónők többsége - a vizsgált mintában felismerte és helyesen értékelte a pozitív megoldásokban kifejezésre jutó olyan magatartási jegyeket, beállítottságot, mint a türelem, a tapintat, a bizalomteli közeledés a gyermekhez, a tenniakarás, az együttműködési készség.

Magasra értékelték - általában azokat a megoldásokat, amelyekben az óvónő verbális megnyilatkozásával átsegítette a gyermekeket a nehézségeken és megnyugtatóan próbált hatni a csoport tevékenységére, hangulatára /pl. a 7., 16., 46., item/. Általában elutasították azokat a megoldásokat, amelyekben az óvónő uralkodó

hajlama, a megszegyenítés a játéktól való eltávolítással, a gyermek elszigetelésével is együtt járt és olyan jegyek érvényesültek, mint a parancs, utasítás, büntetés, a gyermek munkájának lebecsülése.

Az "inerciás", nyitott megoldásokra néhány kivételtől eltekintve, elutasítással válaszoltak /24., 26., 30., 48. item/. Ez abból is adódhat, hogy, bár nem adnak megnyugvást - túlságosan kiélezzik a gyermek és az óvónő közötti viszonyt, s a negatív megoldásokhoz hasonlóan helyteleníthető verbális elemeket is tartalmaznak. /"Vedd tudomásul...", "állj fel...", "ki hallott már ilyen butaságot?!..."/ Egy részük egyben uralkodásra való hajlamot is kifejez. A kérdések egy része éppen e megoldásokkal kapcsolatban nyilatkoztak úgy, hogy e megoldások első részével egyetértenek, de a másik részét inkább elutasítják. A 24., 26., 30., 48., inerciás megoldás alacsonyabb átlag-pontértéke azt mutatja, hogy e kérdésekben megoszlik az óvónők véleménye és eltérő beállítottságukról vallanak. A passzivitásra, tehetetlenségre utaló magatartási jegyek érvényesítése az óvónő kudarcát is jelzik. Az így kapott kép lényegében kiegészíti a történet-befejezés módszerével nyert tapasztalatainkat. Felszínre került az óvónők humanisztikus elfogadó-megértő beállítottsága mellett a kisebb arányban érvényesülő attitűdök köre /büntetés-bünbakképzésben kifejeződő - bizalmatlanság, türelmetlenség, lekezelés is/ amelyeknek nagy szerepe van a nevelési stílus "szervezésében" és érvényesítésében. Fontos tehát feltárnunk és tudatosítanunk az óvónőknek a különböző nevelési helyzetekkel kapcsolatos irányultságát, attitűdjét, /bizalom, bizalmatlanság, gyanakvás, negativizmus, türelem/ mert ezzel a nevelési stílus javításának a kiinduló elemeihez juthatunk.

III. ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgálatokban alkalmazott módszereink alapján az óvónők magatartására, nevelési stílusára vonatkozó tapasztalatainkat az alábbiakban összegezhetjük.

Alkalmazott módszereink megfeleltek vizsgálati céljainknak és feladatainknak, hiszen segítségükkel feltárhattuk az óvónők nevelési stílusának jellemzőit, az óvodapedagógiai gyakorlat témánk szempontjából fontosabb összetevőit, az óvónők magatartásában megnyilvánuló tendenciaszerű jelenségeket. Tapasztalataink szerint az óvodáskorú gyermekek személyiségének sokoldalú kibontakoztatása, szociális kapcsolatainak formálása szempontjából az indirekt eljárásokat érvényesítő óvónők bizonyultak eredményesebbnek /kötött és tervszerű kötetlen tevékenységek irányításában egyaránt/. A magatartási típusok tiszta formában nem fordultak elő, hiszen mindkét típusnál előfordultak indirekt eljárások, /ösztönzés, dicséret, a gyermeki kezdeményezés támogatása, alkalmazása/ csak azok arányában, az óvónő-gyermek kapcsolat tartalmában, minőségében mutatkoztak eltérések.

Az óvónők óvodai foglalkozásokon érvényesített magatartási jellemzőit, az óvónő és a gyermek információit a Flanders-féle interakciós analízis segítségével rögzítettük. A kapott adatok, a különböző számítások alapján megállapíthattuk, hogy az óvónők többsége /a vizsgált minta 70 %-a/ feltevéseinknek megfelelően kedvező arányban élt olyan indirekt eljárásokkal, mint a dicséret, elismerés, az ösztönzés és a differenciált segítségnyújtás. Többségükre a szeretet, a türelem, gazdag emocionális és őszinte érdeklődés jellemző a

gyermek érzelmei és problémái iránt. A foglalkozások eredményessége érdekében több ösztönzést adtak arra, hogy megfelelően aktivizálódjanak a gyermekek élményei, gyakrabban alkalmazták a gyermekek javaslatait, kezdeményezéseit a foglalkozások menetében. Méltányolták a gyermekek véleményét, módosítottak eljárásaikon, ha azt a gyermekek érzelmi állapota megkívánta. A gazdag elismerési formák lehetőséget adtak arra, hogy a gyermekek öntevékenysége kibontakozzék. A gyermeki öntevékenységet az indirekt-integratív típusú óvónők nevelési elképzeléseik megvalósítására, a gyermekek érdeklődésének fenntartására és együttműködésének megnyerésére használták fel. /Hatására újabb és újabb gyermeki ötletek születtek, a foglalkozásokon az óvónő és a gyermek együttműködése révén pedig sikeresebb ismeretfeldolgozás, átélt, lendületes munka./ Az indirekt óvónők empátikus készsége, együttműködési készsége lehetővé tették, hogy átsegítsék a gyermekeket nehézségeiken. A kudarcok megelőzésében társak, a gyermekcsoport segítségét is igénybe vették. A direkt eljárásokat érvényesítő óvónők figyelmét /a vizsgált minta 30 %-a/ az óvodai foglalkozásokon nagyobb mértékben kötötte le a foglalkozás anyaga, a foglalkozás technikai feltételei, így a nevelési törekvések csak kisebb arányban érvényesülhettek. Megnyilvánulásaikkal /kérdés, közlés, magyarázat, utasítás, parancs, bírálat/ erősen szabályozták az interakciók gyakoriságát, jellegét. /Foglalkozásaikon az interakciók zömét a kérdésekre adott válaszok adták./ Az öntevékeny gyermeki megnyilatkozásokat, a gyermekek ötleteit, probléma-felvetéseit, kérdéseit többször hagyták figyelmen kívül, és csak ritkán értékelték azokat pozitívan.

A direkt típusú óvónők beállítottsága, bizalmatlansága behatárolta a gyermeki aktivitás lehetséges formáit is.

E jelenségek jelentős eltérést mutatnak attól, amit az óvodai nevelési program elvárásai alapján feltételeztünk. A gyermekek kezdeményezéseinek figyelmen kívül hagyása, a differenciálatlan értékelés gátlólag hat az óvodáskorú gyermekek érzelmi és intellektuális fejlődésére. A direkt eljárásokkal kapcsolatos jegyek érvényesítése ugyanakkor beszűkíti a személyközi, beszédkapcsolatokat és a személyiségfejlődés lehetőségét is.

Véleményünk szerint a gyermekek szabad, önként vállalt játéktevékenységének irányításában érvényesíthetők a legárnyaltabban a közvetett nevelői eljárások. Tapasztalataink általában egybeestek feltételezéseinkkel. A játékirányításban az óvónők hasonló arányban bizonyultak indirekteknek, mint amit a foglalkozás alkalmával figyeltünk meg. Az indirekt magatartást azzal jellemezhetjük, hogy megnyugtatóan "alakítja" a személyiséghez vezető utat, a gyermekek szociális, érzelmi kapcsolatait. Ezt a vizsgált óvónők olyan speciális jegyek érvényesítésével érték el, mint a gyermeki kezdeményezés "kivárása", méltánylása, biztatás, elismerés, a gyermeki ötletek elismerése, ösztönzése stb. Így a közvetett eljárásokkal irányított játék biztosította igazán a program által értékelt öntevékenységet, a kezdeményezés, az alkotás szabadságát. A direkt eljárásokat alkalmazó óvónők csoportjaiban a játéktémák könnyebb felbomlása, a játékból való "kilépések" és a játékkonfliktusok "sűrűsödése" jelezte e magatartás kisebb hatékonyságát. E jelenségek azért fordulhattak elő, mert indokolatlan korlátozásokkal, tilalmakkal fékeztek a szerepjátékok önállóságát, az önálló szerepvállalást és megosztást. Bizalmatlanságuk, türelmetlenségük ugyanakkor kedvezőtlenül hatott a játszó csoportok hangulatára, a játék továbbfejlődésére.

E két típus között nem lehet éles határt megvonni, hiszen mindkét típusnál előfordultak olyan eljárások, mint az ötletadás, problémaérzékeltetés kérdés formájában, alternatív javaslatok adása, játékeszközök nyújtása, időleges bekapcsolódás stb. E jegyek érvényesítésének aránya és minősége azonban eltér. Ugyanakkor mindkét típusnál tapasztaltunk - a hipotézisünkben feltételezett differenciált konfliktus-feloldási módzatokkal ellentétben - passzivitásra, bizalmatlanságra és tanácstalanságra utaló megnyilvánulásokat. Mindezek arra engednek következtetni, hogy óvodáinkban fellelhetők olyan jelenségek is, /bizalmatlanság, felesleges tilalmak, a kezdeményezések korlátozása, türelmetlenség/ amelyek nem járulnak ahhoz, hogy a játék valóban örömet jelentsen a gyermek számára.

Az óvónők konfliktusos nevelési helyzetekben érvényesített stílusjegyei csak részben igazolták a hipotézisben megfogalmazottakat. A történet befejezés módszerével felszínre hozott óvónői konfliktus-megoldási módok részben differenciáltabbá tették a megfigyelés útján nyert képet az óvónők nevelési stílusát illetően, másrészt nem várt jelenségeket is feltártak. Olyan jelenségeket az együttműködés, megértés mellett, mint a kisebb arányban érvényesülő, túlzó korlátozás, erélytelenség, inerciára való hajlam, agresszió, - amelyek a 3-6 éves korú gyermekek nevelésében nem alkalmazhatók, s amelyekkel nem őrizhető meg a gyermek világra nyitottsága, szociabilitása, felnőtt iránti bizalma és tisztelete. Az agresszióval párosuló korlátozás, a tehetetlenség és az agresszió, a korlátozás és passzivitás váltakozása és sajátos összekapcsolódása főleg a fiatalabb korosztályba tartozó óvónőknél fordult elő. Ezek a jelenségek a jövő óvodapedagógiai célkitűzések

megvalósítása és az óvodai funkciók kiteljesítése szempontjából elgondolkodtatóak.

Az attitűdvizsgálattal nyert adatok sem igazolták minden tekintetben felvetéseinket. Az óvónők a pozitív megoldásokkal nagymértékben azonosultak, ahogyan azt a negyedik hipotézisünkben feltételeztük. A negatív megoldásokat /büntetést, megszegyenítést, fenyegetést kifejező itemek/ feltételezéseinkkel ellentétben nem utasították el. /Ezek az itemek a vizsgált óvónők eltérő viszonyulására, és reagálási módjára engednek következtetni./ Az eredmények egyéni szinten a pozitív /együttműködés, megértés, segítség, tapintat, türelem/ óvónői attitűdökről győztek meg bennünket, de a bizalmatlansággal, gyanakvással, büntetéssel kapcsolatos itemek alacsony átlag-pontértéke az óvónők ezzel kapcsolatos attitűdjeinek létezéséről vallanak.

A vizsgálataink nyomán kirajzolódott kép alapján megfogalmazhatjuk, hogy az óvónők nevelési stílusa, eljárásai, bánásmódja általában megfelel az óvodai nevelési program normatív követelményeinek, elvárásainak. Az ettől eltérő tendencia-szerű jelenségek /agresszió, passzivitás, túlzott korlátozás, feloldatlan helyzetek/ a nevelési gyakorlatban megtalálható torzulásokra figyelmeztetnek. Ez különösen ma, az új módosított és továbbfejlesztett program bevezetésének küszöbén készít bennünket eddigi gyakorlatunk kritikus elemzésére és jövőbeni feladataink számbavételére.

Az új program a jelenlegi program erőnyeit megőrizve hangsúlyozottabban juttatja kifejezésre az óvoda nevelési központúságát, ugyanakkor arányosabb tevékenységrendszere, a közösségi hatás és a differenciált egyéni személyiségfejlesztés kidolgozottabb koncepciójára épít.

A gyermeki személyiség jövőbeni körvonalainak kialakítása elveti az óvónő magatartásában a sablonokat, a merev típuseljárásokat, az agresszivitást, a megszegyenítést és a passzivitást. Az óvónők kommunikációs sémái, a gyermekekkel való kapcsolata külön figyelmet érdemel. A gyermekekkel való kapcsolatban a tapasztaltaknál több könnyedségre, leleményességre, találékonyságra van szükség a nevelési helyzetek sokféleségének megfelelően. Ugyanakkor segítenünk kell a gyermekek biztonságos eligazodását, egész személyiségének fejlődését, az indítékainak, motivumainak továbbfejlődését is. Fontos ebből a szempontból az óvónő beleélő képessége, alapos önismerete és gyermekismerete, hogy felismerje és tudatosítsa saját nevelői eljárásait, hogy kritikusan elemezze eljárásainak közvetlen vagy közvetett voltát, hibáit és erőnyeit egyaránt. Ez egyúttal feltétele annak, hogy jobban közelítsenek a gyermek személyiségéhez is, hogy jobban megismerjék és megértssék a gyermeket; mert "... a pedagógusnak a közösséggel kapcsolatban egységes egészet alkotó gyermeki személyiséggel van dolga, s ennek tanulmányozását a pedagógiai, pszichológia centrális problémájává kell tenni." /Dúró, 1970/

Az óvónő magatartása értékhordozó modell a gyermek előtt. E modell értékei, érzelmei, indulatai, viszonyulási módjai nagy hatással vannak a gyermeki személyiség fejlődésére.

A fejlődés feltétele, hogy az óvónő és a gyermek aktivitása, interakciói, együttműködése kölcsönösen és célszerűen valósul meg. Ez csak bizalomteli légkörben, bizalomra, szeretetre épülő nevelési stílusban következhet be. Az egyéni törődés, a szeretet, a türelem, a tapintat, a bizalom, az optimizmus, a stabil értékrend és szokásrend rendkívül fontos az óvodáskorú gyermek

biztonságérzete és fejlődése szempontjából. Ugy kell feloldani a konfliktusos nevelési helyzeteket, hogy a gyermek érezze, hogy számon tartják szükségleteit, s hogy nincsenek vele szemben fenntartások, nem ismétlik lépten-nyomon csínytevéseit, sikertelenségeit, kudarcait s azt, hogy a vele kapcsolatos konfliktusokat lezárják.

Ezért alapos önvizsgálattal kell szembesítenünk önmagunkat nevelési eljárásainkkal, az eljárásaink érvényesítésében szerepet játszó nevelői beállítottságunkkal - pedagógiai hatásrendszerünket eredményeinkkel és sikertelenségeinkkel. Személyes erőfeszítéseket kell tennünk annak érdekében, hogy csökkentsük helytelen, direkt nevelőközpontú eljárásainkat, agresszív, túlzottan korlátozó, vagy passzív megnyilvánulásainkat.

Ezzel kapcsolatosan vetődnek fel a nevelőtevékenység szempontjából meghatározó pedagógiai minőségek, magatartási jegyek /beleélőképeség, humánus viszonyulás, a megértésre való beállítódás, a türelem szüntelen fejlesztése a gyermekek elfogadása, a gyermekkel való együttműködés, együttérzés, empátia/ fejlesztése. A vizsgálat alkalmával tapasztalták az óvónők pályaalakultságával, képzésével és továbbképzésével kapcsolatos problémák újrafogalmazására és átgondolására készítenek.

Mivel a pedagógus szakképzettségéhez szorosabb értelemben vett szakmai ismeretein kívül magatartása, személyisége is hozzátartozik, feltétlenül szükséges lenne a jelenleginél szelektivebb és komplexebb pályaalakultsági-felvételi rendszer alkalmazása az óvónőképző intézetekben. Elsősorban a jelöltek magatartásának, nevelői beállítottságának és személyi megfelelésének körültekintő vizsgálatára gondoltunk.

Tausch és U. Komoly Judit erre vonatkozó vizsgálati eredményei, gondolatai tanulságul szolgálnak. A pedagógiai-képességek, adottságok szempontjából szelektált populáció véleményünk szerint jobban megfelel a képzés követelményeinek. A magatartás és a beállítottság vizsgálatával kiszűrhetők a kisgyermek nevelése szempontjából nem kívánatos szélsőséges magatartási jellemzők /agresszió, erőszak, "uralkodási" hajlam, közömbösség, bizalmatlanság, szélsőséges negativizmus/. Az így kiválasztott jelöltek nagyobb valószínűséggel formálhatók olyan személyiségekké, akik az alapvető pedagógiai képességek szempontjából megfelelnek a pálya követelményeknek, akik később az óvónői pályán jól érzik magukat, sikeresen és eredményesen alakítják a gyermekekkel való együttműködésüket, a gyermekcsoportok tevékenységét és társas kapcsolatait.

Olyan elméleti és gyakorlati feladatok alkalmazására gondolunk a hagyományos felvételi rendszer kiegészítéseként, amelyek megmutatják a jelöltek különböző helyzetekkel, konfliktusokkal, erkölcsi nevelési helyzetekkel szembeni beállítottságát, véleményét és cselekvő készségét. A jelenlegi beszédkésztség-vizsgálat kiegészítéseként olyan helyzetek elé szükséges állítani az óvónőjelölteket, amelyekben a helyzetfelismerő képességükön túl nyelvi, érzelmi-kifejezésbeli megnyilvánulásai szervező- és konstruktív képességei is megfigyelhetők, elemezhetők.

Véleményünk szerint a képzés során is nagyobb figyelmet kell fordítani az óvónők kapcsolati készségének és kifejezőkészségének differenciált, egyéni fejlesztésére, éppen a nevelési program kívánta feladatok sikeresebb végrehajtása érdekében /egyéni törő-

dés és bánásmód kulturájának formálása, egyéni kommunikáció, reagálási mód, mimika és nyelvi kifejező-készség komplex lélektani fejlesztése/. Olyan képességek és igény fejlesztése is szükséges véleményünk szerint, amelyek segítségével az óvónő önmaga fejlesztését és fejlődését tudatosan tudja irányítani. A képzés- és a továbbképzések folyamatában, tematikájában az eddigieknél nagyobb hangsúlyt kell fektetni éppen a nevelési program követelményeinek megfelelően, - a nevelés folyamatában előforduló nevelési helyzetek, és konfliktusos nevelési helyzetek elmélyültebb komplex elemzésére. A különböző konfliktusos nevelési helyzetek átgondoltabb, pszichológiai és pedagógiai szempontból kulturáltabb és változatosabb megoldása, a körülmények gondos, lelkiismeretes mérlegelésével lehetséges és olyan jegyek érvényesítésével, mint a türelem, megértés, együttérzés, tapintat, bizalom.

A lélektanilag árnyaltabb, érzékeny és átélt konfliktus-feloldási módok hosszabb távon hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az óvónőkben erősödjön a gyermek fejleszthetőségébe vetett hite, hogy közelebb kerüljenek a gyermek személyiségéhez és ezáltal formálódjék az óvónők magatartása, nevelési eljárásai, önismerete. Ezért egyetértünk Pataki Ferencsel, /1980/ aki a gyermekre való pedagógiai ráhatás jellegét így határozza meg: "Minden emberi érték befektethető, csak tudnunk kell, hogy melyik erényünk miképpen hat a gyermekekre."

1.sz. melléklet

Jegyzőkönyv /részlet/
Az irányítási stílus a játékokban
Megfigyelés
A 4o. óvónő játékirányítása

A gyermekcsoport játéktevékenysége	A Z Ó V Ó N Ó					beszéde	metakommunikációja
	cselekvése						
7.1o 1.téma 2 gy. konstrukciós játékot kezdeményez	<ul style="list-style-type: none">- az óvónő játéklehetőségeket ad /témára és eszközre vonatkozóan/- a terem elrendezését kezdeményezi, aktivizál, maga is részt vesz- az építőkhöz közeledik- az építősarok átrendezését kezdeményezi- időlegesen bekapcsolódik a játékba /ötletet ad, utasítás formájában, utat épít/- figyelni az építőket- konfliktust rendez a gy.-k részvétele nélkül /megoldja/- segít a megrongált játék javításában- bekapcsolódik időlegesen a játékba- útépítést kezd el					öszönző megjegyzést tesz, biztat, elismer, dicsér szóban is ösztönöz	mosolyog 1 gy.vállát érinti /simogat/
7.2o 2.téma 1 gy. építést kezd, a szőnyegen több gyermek csatlakozzik később /4 gyermek. + 2 csatlakozik + 1 gy. belép						<ul style="list-style-type: none">- kérdez- rövid beszélgetést kezdeményez- a gyermekek otthoni élményeiről kérdez- csendes játékra figyelmeztet- a játék továbbfejlesztése érdekében kérdez- elmarasztal	leguggol mosolyog
						<ul style="list-style-type: none">- szóbeli javaslatot ad saját elképzeléseiről	gesztikulál, mutogat

2.sz. melléklet

Konfliktusos nevelési helyzetek /történet-befejezés/

1. A nagycsoport készülődik a testnevelés foglalkozáshoz. Minden gyermek megkapta a tornafelszerelését. A csoportban gyorsan, ügyesen vetkőznek és öltöznek át a gyerekek, csak Zsolti és Krisztina nem készül el, - játszanak a ruhával, beszélgetnek, nevetgélnek. Mindenki rájuk vár, már sorba is állnak, de...
2. Matematika foglalkozáson az óvónéni és a naposok kikészítik a foglalkozási eszközöket minden asztalra. Az óvónéni elmondja, hogy mindenki előbb hallgassa meg a feladatot, és csak azután nyuljon az eszközökhöz. De Beáta és Jánoska nem figyelnek, belemarkolnak az eszközökbe, zörögnek, csörögnek, nevetgélnek...
3. A csoportszobában a gyermekek már lefeküldtek, pihennek. Az óvónéni is elmondta a mesét, többen már el is aludtak. De Éva állandóan felkel, teritgeti a takaróját, piszkálja a társát, nem engedi pihenni, a fektető alá mászik, szaladgál a csoportszobában, csattog a papucsával, zavarja a többieket a pihenésben, és ekkor...
4. Reggel a gyerekek a szőnyegen nagyon szép várat és utcát építenek. Jancsi az autójával nagy erővel nekimegy a várnak, s a vár nagy robajjal összedől. Erre az óvónéni is felfigyel...
5. Zsuzsika foglalkozás alatt kikéredzkedett a mosdóba és észrevette, hogy a mosdóban a törülközők leestek a fogasról. Beszaladt a csoportszobába és elmondta az óvónéninek, hogy minden törülköző a földön van, és szeretne rendet tenni, és minden törülközőt visszarakni a helyére, és az óvónéni...
6. Ének foglalkozáson a gyerekek az óvónénivel körjátékokat játszanak. Több dalt gyakoroltak, eljátszottak már. Zsolti és Terike kérték az óvónénit, hogy játsszák még el a "Héj vára, vára..." kezdetű dalt is, amit nagyon szeretnek, és ezen a foglalkozáson nem énekeltek még...

7. A gyerekek játék után rendet tesznek a csoportszobában. Szép rend lett minden sarokban a gyerekek már a székeket rendezik, a naposok is kimentek a mosdóba. Pisti kérte az óvónénit, hogy szeretne dolgozni, port törölni és átrendezni a természetsarkot, a gyűjteményt a polcokon...
8. A gyermekek a foglalkozáson lerajzolták, hogy mit láttak a vasutállomáson, és az utcán. Zolika a rajzlap sarkába csak egy nagy fekete felhőt rajzolt. A többiek már elkészültek munkájukkal. Zolika dühében összefirkálta a rajzlapját és el akarta dugni az asztal alá, de ezt az óvónéni észrevette...
9. Környezetismereti foglalkozáson a gyermekek feladatlapon dolgoznak. Az óvónéni elmondta, hogy jelöljék meg a lapon a fészekben lakó állatokat. Pisti nem figyelt a feladatra, az asztal alatt kereste a ceruzáját, zavarta társait. Amikor az óvónéni megkérdezte, hogy ő mit jelöl meg, ő a tehénre mutatott. Az asztalnál ülők kinevették ezért Pistit. Pisti sirva fakadt....
10. A gyerekek tizóraiznak. Péter sokat izeg-mozog és felborítja szomszédja bögréjét és kiömlik belőle a kakaó, folyik az asztalon és a padlón. Péter kiszalad a mosdóba, felkapja a padlótörölő felmosóröngyöt, és azzal törli az asztalt. Ezt az óvónéni észrevette, és...

3.sz. melléklet

Konfliktusos nevelési helyzetek

/történet-befejezés/

1. A nagycsoport készülődik a testnevelés foglalkozáshoz. Minden gyermek megkapta a tornafelszerelését. A csoportban gyorsan, ügyesen vetőznek és öltöznek át a gyerekek, csak Zsolti és Krisztina nem készül el, - játszanak a ruhával, beszélgetnek, nevetgélnek. Mindenki rájuk vár, már sorba is álltak,... de...
2. Matematika foglalkozáson az óvónéni és a naposok kikészítik a foglalkozási eszközöket minden asztalra. Az óvónéni elmondta, hogy mindenki előbb hallgassa meg a feladatot, és csak azután nyuljanak az eszközökhöz. De Beáta és Jánoska nem figyelnek, belemarkolnak az eszközökbe, zörögnek, csörögnek, nevetgélnek...
3. Tizórai előtt a csoportszobában a naposok az óvónénivel dolgoznak. A lányok kiülnek a padra, a fiúk kimennek a mosdóba kezét mostni. Néhány fiú mosakodás helyett csak pancsol, áztatja a szappant, telefröcsköli a tükröt, s hamarosan rohángálás és hangos nevetés lesz a mosdóban. Két kislány ezt észreveszi és elmondja az óvónéninek...
4. A csoportszobában a gyermekek már lefeküdtek, pihennek. Az óvónéni is elmondta a mesét, többen már el is aludtak. De Éva állandóan felkel, terítgeti a takaróját, piszkálja a társát, nem engedi pihenni, a fektető alá mászik, szaladgál a csoportszobában, csattog a papucsával, zavarja a többieket a pihenésben, és ekkor...
5. Reggel a gyerekek a szőnyegen nagyon szép várat, és utcát építenek. Jancsi az autójával nagy erővel neki-megy a várnak, s a vár nagy robajjal összedől. Erre a robajra az óvónéni és felfigyel...
6. A gyerekek az asztalnál zsirkkrétával rajzolnak. Három kislány ül az asztalnál és virágokat rajzolnak, diszitenek. Ildikó csak másolja a társáét, ezért Mariann mérgesen azt mondja neki, hogy csunya, amit csinál és ezért belefirkál Ildikó rajzába. Hangosan vitatkoznak, Ildikó sirvafakad...

7. Környezetismereti foglalkozáson a gyerekek a tavaszról beszélgetnek az óvónénivel. Egy kisfiú felállt és elkezdte mondani, hogy hol járt a hét végén, mit látott, mit kapott ajándékba...
8. Zsuzsika foglalkozás alatt kikéredzkedett a mosdóba és észrevette, hogy a mosdóban a törülközők leestek a fogasról. Beszaladt a csoportszobába és elmondta az óvónéninek, hogy minden törülköző a földön van, és szeretne rendet tenni, és minden törülközőt viszaszarakni a helyére, és az óvónéni...
9. Ének foglalkozáson a gyerekek az óvónénivel körjá-tékot játszanak. Több dalt gyakoroltak, eljátszottak már. Zsolti és Terike kérték az óvónénit, hogy ját-szák még el a "Hej vára, vára..." kezdetű dalt is, amit nagyon szeretnek, és ezen a foglalkozáson nem énekelték még...
10. A gyerekek játék után rendet tesznek a csoportszobá-ban. Szép rend lett minden sarokban a gyerekek már a székeket rendezik, s a naposok is kimentek a mosdó-ba. Pisti kérte az óvónénit, hogy szeretne dolgozni, port törölni és átrendezni a természetsarkot, a gyűjteményt a polcokon...
11. Ábrázolás foglalkozáson a gyerekek sokféle anyaggal, filccel, ragasztóval, dobozokkal, termésekkel dol-goznak. Azt mondta az óvónéni, hogy készítsenek olyan háziállatokat, amelyeket az építési-játékhoz is fel tudnak használni. Krisztina elmondta, hogy csak vad-állatokat fog csinálni, zsiráfot és elefántot, mert ők a Zolival állatkertet építettek foglalkozás előtt..
12. Környezetismereti foglalkozáson az óvónéni azt mon-dta, hogy "Gondolkozzatok azon, hogy lehet a közleke-dési eszközöket csoportosítani. Gondoljátok át, csak azután jelentkeztek. Tamás és Barbara nem várta meg, hogy óvónéni befejezze, hanem közbekiabálnak jelentkezés nélkül, és ugrálásuk közben felborítják a székeket is...
13. A gyermekek a foglalkozáson lerajzolják, hogy mit láttak a vasutállomáson, és az után Zolika a rajzlap sarkába csak egy nagy fekete felhőt rajzolt. A töb-biek már elkészültek munkájukkal. Zolika dühében összefirkálta rajzlapját és el akarta dugni az asz-tal alá, de ezt az óvónéni észrevette...

14. Környezetismereti foglalkozáson a gyermekek feladat-lapon dolgoznak. Az óvónéni elmondta, hogy jelöljék meg a lapon a fészekben lakó állatokat. Pisti nem figyelt a feladatra, az asztal alatt kereste a ceruzáját, zavarta társait. Amikor az óvónéni megkérdezte, hogy ő mit jelöl meg, ő a tehénre mutatott. Az asztalnál ülők kinevették ezért Pistit. Pisti sirva fakadt...
15. A gyerekek tizóraiznak. Péter sokat izeg-mozog és felborítja szomszédja bögréjét és kiömlik belőle a kakaó, folyik az asztalón és a padlón. Péter kiszalad a mosdóba, felkapja a palótörölő felmosórongyot, és azzal törli le az asztalt. Ezt az óvónéni észrevette...

4.sz. melléklet

Kódjel:
Iskolai végzettsége:.....
Végzettség-szerzés idő-
pontja:
Családi állapota:.....
Gyermekeinek száma:

Kérjük figyelmesen olvassa el ezt a tájékoztatást.

Ez a kérdőív az óvoda mindennapi életével kapcsolatos konkrét konfliktusos nevelési helyzetmegoldásokat tartalmaz.

Mennyire egyezik ezekkel, ill. tér el ezektől az ön véleménye?

A megoldások megtörtént, konkrét esetek. /Emellett sokféle megoldása lehet e helyzeteknek./

Az Ön véleményére, tapasztalataira vagyunk kíváncsiak.

Gondosan olvassa el a megoldásokat, azután nyomban jelölje meg mennyire egyezik vagy tér el a véleményétől, saját gyakorlatától.

/Egy megoldáshoz mindig csak egy betűt karikázzon be./

Pl: A nem köszönő gyermeknek hangosan köszönök.

"Köszönj most Te is a pajtásaidnak." a (b) c d e

a - nagymértékben egyetértek, ez áll közel a véleményemhez, tapasztalataimhoz

b - általában egyetértek vele

c - bizonytalan vagyok, nem tudom, nincs véleményem

d - általában más a véleményem

e - kifejezetten más a véleményem, inkább az ellenkezőjét érzem.

1./ P. a barkácsolás végén összetörte a ragasztós üveget. Nagy csatátér lett a b c d e

"Megint veled van probléma P. gondolatam volna!"

- 2./ E. környezetismeret foglalkozáson jelentkezés nélkül közbekiabál. "Kíváncsian várom, hogy mit akarsz mondani, de máskor jelentkezz, szívesen meghallgatunk!" a b c d e
- 3./ P. kineveti K.-t, mert nem tudta elkérni a másik csoportból a hiányzó hangszereket.
"P. ne szólj bele, Te sem szoktál olyan ügyes lenni!" a b c d e
- 4./ A játékokkal durván bánó, rongáló gyermekekhez így szólok. "No jó!? - ma nem játszhattok ezekkel a játékokkal!" a b c d e
- 5./ S. a terítésben igen lassan dolgozik, a többiek türelmetlenek. "Miért nem igyekszel már! Nagyon lassú vagy, mit ügyetlenkedsz?" a b c d e
- 6./ Látogatást tettünk az ABC-ben. Egy kisfiú mindig lemaradt a csoporttól. "Legközelebb nem jöhetsz velünk, ha így viselkedsz!" a b c d e
- 7./ A szabályjátékban 2 gyermek megszegi a szabályt. "Mondjuk el nekik még egyszer a szabályt, és kezdjük előlről a játékot." a b c d e
- 8./ Két kislány vitázik a babakocsin, meg is ütik egymást. "Ha nem tudtok megegyezni, majd én igazságot teszek.
M. azonnal add át a kocsit S.-nek!" a b c d e
- 9./ Az udvaron a nagyok játékát egy homokot dobáló kiscsoportos zavarja meg. "Menj át a ti részetekre, mert zavarod a nagyokat." a b c d e
- 10./ T. az összegyűjtött szemetet kiborítja a kosárból, mert nem ő viheti azt. "T. szedd össze most egyedül a szemetet, de a következő munkában Te nem vehetsz részt!" a b c d e

- 11./ A szabályjátékban J. és K. "csalás" útján akarnak előnyhöz jutni. "Ha nem tudtok szabályosan játszani, keressetek mást magatoknak. Üljetek le az asztalhoz, ott lehet játszani!" a b c d e
- 12./ Z. nem hozta be tornafelszerelését és mindenki rá vár. "Gyere hozzuk be a felszerelést, máskor biztosan nem fogod elfelejteni!" a b c d e
- 13./ P. szándékosan elvéti énekfoglalkozáson a tánclépéseket. "P. már megint te bohóckodsz, szégyeld magad, miattad nem megy a tánc!" a b c d e
- 14./ T. a közlekedési játékban agresszíven viselkedik, bántja társait. "Gyerekek ugye megbizzuk, hogy ő legyen az autóbusz-vezető? Légy türelmes T. az utasokkal!" a b c d e
- 15./ P. elrontja az autót. "Azonnal javítsd meg egyedül, utána menj más-hová játszani." a b c d e
- 16./ K. elejti a labdát, emiatt csapata nem lehet az első a versenyjátékban. "K-nak a következő játékban biztosan sikerül majd elkapni a labdát. A többieket megdicsérem a szabályos játékért, a lelkesedésért." a b c d e
- 17./ L. csúnya szavakat használ társaival szemben. "Az óvodában nem beszélünk ilyen csúnyán! Nem akarsz úgy látszik játszani a pajtásokkal?" a b c d e
- 18./ K. az építőjátékban minden piros kockát felhasznált és a többieknek nem jutott! "Szégyeld magad, tessék másnak is adni abból, bontsd le az egyik utcát!" a b c d e
- 19./ P. figyelmetlensége miatt kiesik a csa-a pat a sportversenyből. Kéri az ismétlést. "Nem lehet most! Figyelmetlenekkel nem érdemes játszani." a b c d e

- 20./ S. kéréssemre vonakodik, nem viszi át a a b c d e
cédulát a dajka néninek. "Nem is
tudtam, hogy nem szeretsz dolgozni,
máskor nem kérlek meg semmire!"
- 21./ N. környezetismereti foglalkozáson a b c d e
összekeveri a libát és a kacsát,
- a többiek derűltségére. "Majd meg
fogjuk nézni a baromfiudvarban hogy
mi a különbség a liba és a kacsá kö-
zött. Legközelebb könnyebb lesz!"
- 22./ Bábozásnál nagy vita van, mert senki a b c d e
sem akar "gonosz farkas" lenni. "Ad-
dig nem bábozhattok, amíg minden sze-
replő nincs a helyén, hagyjátok in-
kább abba!"
- 23./ T. árulkodik, hogy Zs. verekszik."Jó a b c d e
hogy szóltál, pedig Zs. sohasem szo-
kott verekedni. Figyelmeztessd, hogy
ne tegye!"
- 24./ A. bepanaszolja K.-t, mert elvitte a a b c d e
babaszoba polcait. "Most tudsz árul-
kodni, amikor te viszel el valamit,
akkor miért nem tudsz idejönni?"
- 25./ M. kiborítja B. festékét, ezért elől- a b c d e
ről kell kezdenie a munkát. "M. neked
most egyedül kell a festéket feltör-
lőd, de a te munkádat nem tesszük ki
a falra."
- 26./ A. gyakran bohóckodik evés közben, a a b c d e
többiek csak őt figyelik. "Ha nem fe-
jezed be felállsz! Vagy át akarsz
ülni a babasárokba?"
- 27./ T. meséli otthoni élményeit. E mindig a b c d e
beleszól, közbevág. "Hallgass már el,
figyelj inkább, hányszor kell még el-
mondanom?"
- 28./ Két kislány veszekszik a babakocsin. a b c d e
M. jön panaszkodni Z-re. "Persze
csak azért árulkodsz, mert te akarod
megkapni a kocsit! Nem is illik pa-
naszkodni!"

- 29./ Ének foglalkozáson Cs. nem akarja meg- a b c d e
fogni P. kezét köralakításnál. "Cs. a-
zonnal fogd meg P. kezét, vita nincs,
mert indul a körjáték!"
- 30./ Foglalkozáson T. és K. mindig jelentke-a b c d e
zés nélkül közbekiabálnak. "Álljatok
fel, benneteket nem hallgatunk meg,
ugye tudjátok, miért?"
- 31./ P. kiszalad reggel az udvarról az ut- a b c d e
cára. "Vedd tudomásul, hogy neked itt
kell az óvodában lenni, ne rohangálj!
Megállj, el fogom mondani anyukádnak,
hogymit csináltál!"
- 32./ M. sir, mert a többiek csúfolják, a b c d e
hogymit. "Csúfold te is vissza
őket!"
- 33./ R. nem figyel a foglalkozáson, és nem a b c d e
tudja elmondani a feladatot, rosszul
csoportosítja a képeket. "No ha ilyen
vagy, maradj állva! Milyen iskolás
lesz belőled?"
- 34./ T. és J. az udvaron vitatkoznak a rol- a b c d e
leren. "Amíg J. rollerezik, Te írá-
nyítod T. a közlekedést. Figyeld ki
a szabálytalan!"
- 35./ A naposok csak futkároznak, nem te- a b c d e
ritenek, a csoport türelmetlen. "Leg-
közelebb figyeljétek, dolgozzatok,
mert a többiek éhesen várakoznak most
rátok. T. és K. gyertek segítsünk
nékik!"
- 36./ Gy. összetaposta a frissen ültetett a b c d e
palántákat, mert nem engedték őt ön-
tözni. "Gyertek hamar pótoljuk közö-
sen friss palántával. Gy. locsolj te
is néhányat."
- 37./ N. és R. nem akarnak naposok lenni. a b c d e
"Ellentmondás nincs, kifogja a mun-
kátokat elvégezni?"

- 38./ Az egyik csapat K. ügyetlensége miatt mindig veszít, ezért őt lökdösi a többiek. "Legközelebb átmész a másik csapatba, hogy ne ti veszítsetek mindig."
- 39./ Fodrászos játékokban a fodrász és vendég összeveszett, húzzák egymás haját. "A fodrász vigasztalja a vendéget meg, fésüljön óvatosabban. Csináljon egy szép frizurát a vendégnek."
- 40./ P. nem akar részt venni az udvar söprésben. "No ezért egyedül kell az eldobott papirokat és a gallyakat összeszedned, és mi csak nézzük!"
- 41./ A mosdófelelős nem fejezte be a munkáját és elment játszani. "Leveszem a jeledet, nem vagy a mosdó-felelős. Iskolába ennek nem fognak örülni!"
- 42./ Á. kérés nélkül veszi el a repülőt a társától. "Biztosan odaadta volna a pajtásod, ha szépen kéred. Építs a repülőhöz kifutót."
- 43./ A könyvessarokban erősen megrongálódott a csoport kedvenc könyve. A lányok bepanaszolták J.-t. "Küld be majd apukádat, hogy javítsa meg! Legalább meg tudja milyen vagy!"
- 44./ P. az anyagokat nem jól csoportosítja, egészen mást csinál. "Ez olyan feladat, amit illene már végre tudnod, ki hallott még ilyen butaságot?"
- 45./ Locsolás közben a naposok kiöntik a vizet a parkettára. "Ti mindig csináltok valami rendetlenséget! Miért nem tudtok vigyázni. Töröljétek fel, de gyorsan!"
- 46./ Az udvaron az ivókutnál mindenki egyszerre akar inni, fröcskölik egymást. "Hamarabb rátok kerül a sor, ha türelmesen egymás mögé álltok."

- 47./ Játékelrakásnál a naposok nem ellen- a b c d e
őrizték a polcok rendjét. P. ezt szó-
vá teszi. "Jó hogy észrevetted, de
tudom, hogy te szeretsz mindig mást
csinálni! Majd később rendet raknak a
naposok."
- 48./ Barkácsolásnál a kalapáccsal Gy. és a b c d e
P. is szeretne dolgozni. "De türelmet-
lenek vagytok. Nem tudtok egymásra vár-
ni?"
- 49./ A mosdóban Gy. pancsol, fröcsköli a a b c d e
társait, így az én köpenyem is vizes
lett. "Nézzétek meg, ilyen egy nagy-
csoportos! Milyen iskolás leszel?
Gondolod, hogy a tanító néni majd
örül ennek?"
- 50./ Az utolsó asztalnál K. és P. nem vár- a b c d e
ta meg, míg elmondom a feladatot, és
zörögnek az eszközökkel, zavarnak a
feladat elmondásban.
"Figyeljetek! Így nem fogjátok tudni,
hogy mit kell csinálni. Mindjárt
dolgozhattok!"
- 51./ A családról beszélgetünk. T. mindig a b c d e
türelmetlen, jelentkezés nélkül köz-
bekiabál, felugrál, zörög a székekkel.
"Nem tudsz várni? akkor ülj le!"
- 52./ P. sokszor kiönti a folyadékot, mert a b c d e
mindig elsőnek öntene.
"Miért kell neked mindig elsőnek len-
ni. Nem tudsz várni! Miattad sokszor
felborult a rend a tizoraizásnál."
- 53./ K. csúnyán összemaszatolta a rajzla- a b c d e
pot, és a másokét is összekente az
újjával. A társai is nevetgélnek,
felboritják a festéket is.
"Most mit csináljak veled? Elmondom
apukádnak, hogy mit csináltál. A töb-
bieknek ez nevetséges?"

1. táblázat

A vizsgálatban részt vevők megoszlása

Életkor szerint	A vizsgált személyek kora /évben/ száma	21-30	31-40	41-50	51-55
Az óvodában eltöltött évek szerint	évek száma személyek száma	20 1-10	16 11-15	10 16-20	4 25 felett
A végzettség megszerzés időpontja	Időpont személyek száma	26 1945 előtt	7 1945-1959	11 1959 után	6
Családi állapot szerint	Családi állapot szerint személyek száma	0 hajadon	6 férjezett	44 ⁺ elvált	özvegy
Gyermekeinek száma	Gyermekek száma Személyek száma	10 14	38 12	2 20	0 3 4

+ A 44-ből 3 szakközépiskolai végzettségű /a 29. 37. 45. óvónő/

2. táblázat

A matematikai és az ábrázolás foglalkozás hányadosai
/10 óvónő 1-1 foglalkozása alapján/

Óvó- nő	Matematikai foglalkozás								Ábrázolás foglalkozás							
	I/D	i/d	T/t	E/F	I/D8	I/D9	XI %	XD %	I/D	i/d	T/t	E/F	I/D8	I/D9	XI %	XD %
3	3,49	13,0	3,1	15,3	0	3	17,1	0,1	4,5	60,1	2,9	0	0	0	27,4	0
4	0,69	1,1	3,0	1,7	2,7	0,4	1,6	0,9	0,4	1,3	3,2	2,2	7	4,5	4,4	1,9
5	1,4	6,5	2,4	31,3	0	0	11,5	0,3	1,6	24	3,8	0	0	46	17,	0
9	2,5	20,0	2,3	52,5	48	9,5	14,9	0,2	3,2	34,1	4	0	0	1	15,6	0
16	2,6	7,7	3,2	29,7	20,3	4,8	12,5	0,4	1,2	3,4	5,8	7,6	0	10	14,1	2,7
17	1,3	2,5	2,7	4,3	6	4	4,5	1,0	2,5	26	3,1	54,5	0	77	21,0	0,3
18	0,2	0,2	8,8	0,1	1	1	1,1	9,0	0,3	1,5	4,3	2,8	26	1,2	2,0	0,7
21	2,1	2,6	3,6	7,6	11,5	1	4,4	0,5	1,4	11,2	2,3	0	0	6,1	9,4	0
45	1,01	3,1	2,0	11	3,8	0	1,4	0,1	0,5	7	2,7	0	0	0	0	0
46	11,5	0	2,9	0	0	0	22,0	0	2,3	0	4,0	0	0	0	23,7	0

3. táblázat

4 direkt-dominatív óvónő környezetismereti foglalkozásán alkalmazott eljárásainak száma

B csoport

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek, érzelmeinek elfogadása 1											0
Dicséret 2		14		14	24	1		9	2	5	69
A gyermek, elképzelései-nek felhasználása 3											0
Kérdések 4		3		28	12	11		85	6	15	160
Közlés 5		16		54	146	15		11	15	15	272
Utasítás 6		3		11	22	8		4	4	7	59
Birálat 7											0
A gyermek, válaszol 8		22		31	43	8		27	7	4	142
A gyermek, kezdeményez 9		4		8	11	10		1	4	2	40
Csend, zavar 10		8		13	14	4		5	4	61	109
	0	70	0	159	272	57	0	142	42	109	851

ID = 0,69

i/d= 1,16

T/t = 3,07

E/F = 1,75

I/D8 = 2,75

i/D9 = 0,4

XI = 1,64 %

XD = 0,9 %

4. táblázat

4 direkt-dominatív óvónő ábrázolási foglalkozásán alkalmazott eljárásainak száma

B csoport

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek. érzelmeinek elfogadása 1											0
Dicséret 2		32		9	13	2		2	12		70
A gyermek. elképzelései-nek felhasználása 3											0
Kérdések 4		2		4	14	5	1	43	3	5	77
Közlés 5		19		21	174	24	2	3	21	14	278
Utasítás 6		3		2	17	12		1	6	5	46
Birálat 7		1		1	1		2	1			6
A gyermek. válaszol 8		7		17	21	1		12	3	2	63
A gyermek. kezdeményez 9		9		16	23	1	1		20	3	73
Csend, zavar 10		3		8	14	1		1	8	69	104
	0	76	0	78	277	46	6	62	74	98	717

ID = 0,44

i/d = 1,34

T/t = 3,28

E/F = 2,2

I/D8 = 7

i/D9 = 4,5

XI = 4,46 %

XD = 1,9 %

5. táblázat

18 direkt-dominatív óvónő matematika foglalkozásán alkalmazott eljárások száma

A csoport

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek. érzelmeinek elfogadása 1											0
Dicséret 2		6		3	14	2	1	4		4	34
A gyermek. elképzelései-nek felhasználása 3											0
Kérdések 4		2		8	15		4	25	1	1	56
Közlés 5		13		24	95	36	6	4	3	14	195
Utasítás 6		2		3	32	37	4	1	1	19	99
Birálat 7				3	9	2	3	2		2	21
A gyermek. válaszol 8		7		11	11	5	2	1	1		38
A gyermek. kezdeményez 9		1		1	3	1			1	1	8
Csend, zavar 10		3		3	19	15	1		1	14	56
	0	34	0	56	198	98	21	37	8	55	507

ID = 0,285

T/t = 8,8

I/D8 = 1

XI = 1,1 %

i/d= 0,283

E/F = 0,13

i/D9 = 1

XD = 9,07 %

6. táblázat

18 direkt-dominatív óvónő ábrázolás foglalkozáson alkalmazott eljárásainak száma

A csoport

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek érzelmeinek elfogadása 1											0
Dicséret 2		20		12	40			10	6	2	90
A gyermek elképzeléseinek felhasználása 3											0
Kérdések 4		4		17	12	2		35		3	73
Közlés 5		26		23	321	37		7	35	35	484
Utasítás 6		2		1	36	7			3	8	57
Birálat 7											0
A gyermek válaszol 8		26		12	13	1		50	1	2	105
A gyermek kezdeményez 9		11		3	29	9			2	2	56
Csend, zavar 10		2		6	35			3	5	75	126
	0	91	0	74	486	56	0	105	52	127	991

ID = 0,301
i/d= 1,57

T/t = 4,37
E/F = 2,85

I/D8 = 26
i/D9 = 1,22

XI = 2,01 %
XD = 0,7 %

7. táblázat

16 indirekt,-integratív óvónő környezetismereti foglalkozáson alkalmazott
eljárásainak száma

B csoport

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek, érzelmeinek elfogadása 1											0
Dicséret 2	1	106	4	54	46	2	2	23	15	14	267
A gyermek, elképzelései- nek felhasználása 3		7	1	5							13
Kérdések 4		23	2	61	9	4	1	84	6	10	200
Közlés 5		38	1	25	53	6	5	1	8	10	147
Utasítás 6		5		2	8	3		1	1	1	21
Bírálat 7		2		4	5		1		2	1	15
A gyermek. válaszol 8		58	3	29	8	1	2	18	19	1	139
A gyermek. kezdeményez 9		23	1	9	5	4	1	1	21	3	68
Csend, zavar 10		8		7	13	1	3		8	37	77
	0	270	12	196	147	21	15	128	80	77	947

ID = 2,62

i/d= 7,7

T/t = 3,2

E/F = 29,7

I/D8 = 20,3

i/D9 = 4,8

XI = 12,5 %

XD = 0,4 %

8. táblázat

16 indirekt-integratív óvónő ábrázolás foglalkozáson alkalmazott eljárásainak száma

B csoport

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek. érzelmeinek elfogadása 1					1						1
Dicséret 2		70	2	15	25	5	1	3	4	2	127
A gyermek. elképzeléseinek felhasználása 3		4		7	1						12
Kérdések 4		8	2	18	23	2		45	5		103
Közlés 5	1	23	4	42	61	17	3	1	8	4	164
Utasítás 6		2		1	19	8	2	1	2	1	36
Birálat 7				1	4						5
A gyermek. válaszol 8		10		13	18				1	1	43
A gyermek. kezdeményez 9		8	2	8	6	1			8		33
Csend, zavar 10			1	6	1				7		15
	1	125	11	111	159	33	6	50	28	15	539

ID = 1,2 T/t = 5,89 I/D8 = 0 XI = 14,1 %
i/d = 3,4 E/F = 7,6 i/D9 = 10 XD = 1,85 %

9. táblázat

21 indirekt-integratív óvónő környezetismereti foglalkozáson alkalmazott eljárásainak száma

A csoport

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek. érzelmeinek elfogadása 1		1									1
Dicséret 2		10	5	24	6			7		1	53
A gyermek. elképzelései-nek felhasználása 3		8	1	5	8		1				21
Kérdések 4	1	15	3	68	20	3	4	73	1	6	194
Közlés 5		3	9	28	25	10	3	12	3	3	96
Utasítás 6				3	9	2		0	2	1	17
Bírálat 7			1	4	4		1	1			11
A gyermek. válaszol 8		18	5	50	15		2	5	2	1	98
A gyermek. kezdeményez 9		1		2	6	1					10
Csend, zavar 10				7	3				2		12
	1	54	24	191	96	16	11	98	10	12	513

ID = 2,16

i/d= 2,67

T/t = 3,6

E/F = 7,6

I/D8 = 11,5

i/D9 = 1

XI = 4,48 %

XD = 0,5 %

10. táblázat

21 indirekt-integratív óvónő ábrázolás foglalkozáson alkalmazott
B csoport eljárásainak száma

Kategóriák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Össz.
A gyermek. érzelmeinek elfogadása 1											0
Dicséret 2		76	2	23	54	2		2	44	9	212
A gyermek. elképzeléseinek felhasználása 3		8		2					2		12
Kérdések 4		9	1	30	12	1	1	60	19	2	135
Közlés 5		72	2	30	84	8	2	2	35	4	239
Utasítás 6		1		2	11				2		16
Bírálat 7					3					1	4
A gyermek. válaszol 8		10		24	20			14	9	1	78
A gyermek. kezdeményez 9		37	6	20	46	6	1		59	5	180
Csend, zavar 10		1	1	4	7			2	7	16	38
	0	214	12	135	237	17	4	80	177	38	914

ID = 1,38
i/d= 11,2

T/t = 2,39
E/F = 0

I/D8 = 0
i/D9 = 6,14

XI = 9,4 %
XD = 0

11. táblázat

Az I/D arány és a XI arány vizsgált óvónők körében

	Indirekt - integratív			Direkt - dominatív		
	Óvó- nő	I/D arány	XI arány	Óvó- nő	I/D arány	XI arány
A c s o p o r t	12	1,72	5,04	11	0,95	3,7
	19	1,86	13,01	18	0,28	1,18
	21	2,16	4,48	20	0,87	1,57
	22	1,59	5,37	39	0,52	1,77
	27	1,74	17,55	43	1,07	9,4
	32	2,05	8,5	47	0,5	3,6
	34	3,79	14,36			
	35	2,66	11,9			
	36	9,19	11,2			
	41	2,4	10,7			
	44	1,54	11,96			
	46	11,5	22,0			
	49	3,68	24,3			
B c s o p o r t	2	1,5	59	1	0,58	11,5
	3	3,49	17,1	4	0,69	1,64
	5	1,4	11,59	7	0,61	2,99
	6	1,22	7,6	23	0,4	3,07
	8	2,6	12,47	30	0,45	3,73
	9	2,58	14,95	31	1,0	1,77
	10	2,54	13,58	40	1,02	4,3
	13	2,99	20,1	42	0,47	0,97
	14	1,64	16,76	45	1,01	1,44
	15	2,49	13,6			
	16	2,62	12,56			
	17	1,34	4,5			
	24	3,56	15,4			
	25	3,44	17,98			
	26	1,2	3,2			
	28	1,45	4,02			
	29	3,49	11,14			
	33	1,97	10,5			
	37	1,67	5,8			
	38	2,64	11,9			
	48	1,66	19,6			
	50	3,82	10,4			

12. táblázat

Az indirekt "a" /1, 2, 3, 4/ és a direkt "b" /5, 6, 7/ összesített kategóriák valamint a "c" /8, 9/ összesített kategóriák előfordulási százaléka

Indirekt - Integratív					Direkt - Dominatív				
Óvó-nő	I/D A	"a"	"b"	"c"	Óvó-nő	I/D A	"a"	"b"	"c"
<u>A csoport</u>									
12	1,72	30,8	23,7	26,5	11	0,95	29	31,2	22
19	1,86	51,0	27,4	19,5	18	0,28	17,7	62,1	9,0
21	2,16	52,4	24,1	21	20	0,87	32,6	37,1	24,3
22	1,59	46,2	29	24,7	39	0,52	23,1	44,1	12,1
27	1,74	45,9	26,3	19,9	43	1,07	41,5	38,6	17,8
32	2,05	48,4	23,5	26	47	0,5	22,5	44,5	28
34	3,79	53,4	30	25,7					
35	2,66	44,3	16,6	21,7					
36	9,19	60,8	6,6	30,5					
41	2,4	51,2	21,2	24,1					
44	1,54	41,6	26,9	24					
46	11,5	63,5	5,5	23,2					
49	3,68	59,2	16	20,8					
<u>B csoport</u>									
2	1,5	46,8	31	22	1	0,58	29,5	50,6	19,8
3	3,49	54	15,4	21,9	4	0,69	26,9	38,8	21,3
5	1,4	43	30,5	30,5	7	0,61	28,6	46,5	20
6	1,22	41,9	34,1	22	23	0,4	22,3	55,2	17,5
8	2,6	54,9	21	22,9	30	0,45	21,4	47,2	22
9	2,58	44,5	17,2	26,6	31	1	29,9	29,7	19,8
10	2,54	50,7	19,9	24,8	40	1,02	33,5	34	22,4
13	2,99	50,9	16	25,3	42	0,47	23,7	50,1	16,8
14	1,64	48,5	29,4	18,6	45	0,01	30,6	30	29,6
15	2,49	51,6	20,6	25,4					
16	2,62	50,6	19,3	21,8					
17	1,34	41	30,5	25,9					
24	3,56	55,4	15,5	26					
25	3,44	59,6	17,3	21,9					
26	1,2	38,9	31,4	26					
28	1,45	35,7	24,4	36					
29	3,49	46,6	13,3	38,1					
33	1,97	48,1	24,4	22,8					
37	1,67	47,4	28,2	21,6					
38	2,64	48,3	18,3	20,8					
48	1,66	47,8	28,8	15,4					
50	3,82	54,6	14,3	26,2					

"a" 1, 2, 3, 4 összesített kategória
 "b" 5, 6, 7 összesített kategória
 "c" 8, 9 összesített kategória

13. táblázat

Az I/D, az i/d /az 1, 2, 3 oszlop és a 6, 7. oszlop összegének hányadosa/ valamint az óvónői és a gyermeki beszéd összegének hányadosa

Indirekt - Integratív				Direkt - Dominatív			
Óvónő	I/D	i/d	T/t	Óvónő	I/D	i/d	T/t
<u>A csoport</u>							
12	1,72	4,6	2,4	11	0,95	2,18	2,8
19	1,86	11,3	4,0	18	0,28	0,28	8,8
21	2,16	2,6	3,6	20	0,87	2,1	2,8
22	1,59	3,8	3,0	39	0,52	0,6	5,5
27	1,74	12	3,6	43	1,07	4,3	4,5
32	2,05	8,4	2,7	47	0,5	1,3	2,4
34	3,79	9,4	2,6				
35	2,66	150	2,8				
36	9,19	234	2,2				
41	2,4	9,9	3,0				
44	1,54	7,9	2,8				
46	11,5	0	2,9				
49	3,68	81	3,6				
<u>B csoport</u>							
2	1,5	7,3	3,5	1	0,58	4,3	4,0
3	3,49	13,0	3,1	4	0,69	1,1	3,0
5	1,4	6,5	2,4	7	0,61	1,5	3,7
6	1,22	5,0	3,4	23	0,4	0,7	4,4
8	2,6	81,5	3,3	30	0,45	1,4	3,1
9	2,58	20,9	2,3	31	1	1,4	3
10	2,54	8	2,8	40	1,02	3,3	3,0
13	2,99	19,4	2,6	42	0,47	0,6	4,3
14	1,64	7,7	4,1	45	1,01	3,1	2,0
15	2,49	17,2	2,8				
16	2,62	7,7	3,2				
17	1,34	2,5	2,7				
24	3,56	195	2,7				
25	3,44	97	3,5				
26	1,2	4,5	2,6				
28	1,45	5,8	1,7				
29	3,49	39	1,5				
33	1,97	158	3,1				
37	1,67	2,8	3,4				
38	2,64	20,7	3,2				
48	1,66	20,5	4,9				
50	3,82	157	2,6				

14. táblázat

Az I/D8, I/D9, XI, XD hányadosok

Indirekt - Integratív						Direkt - Dominatív					
Óvó nő	I/D	I/D8	I/D9	XI %	XD %	Óvó nő	I/D	I/D8	I/D9	XI %	XD %
<u>A csoport</u>											
12	1,72	47	6,6	5	0,4	11	0,95	15,5	0,8	3,7	0,7
19	1,86	59	0	13	0,01	18	0,28	1	1	1,1	9,0
21	2,16	11,5	1	4,5	0,5	20	0,87	3,2	3	1,5	0,3
22	1,59	12	0	5,3	0,1	39	0,52	8	0,5	1,7	3,8
27	1,74	0	0	10,5	17,5	43	1,07	43	2,3	9,4	0,5
32	2,05	36	1,4	8,5	0,1	47	0,5	6,3	0,8	3,6	0,7
34	3,79	19,5	3,7	14,3	0,2						
35	2,66	0	0	11,9	0						
36	9,19	0	0	11,2	0						
41	2,4	30	4,5	10,6	1,2						
44	1,54	0	4,2	11,9	0,5						
46	11,5	0	0	22	0						
49	3,68	51	0	24,3	0						
<u>B csoport</u>											
						1	0,58	0	23	11,5	0,6
2	1,5	23,5	5	59	0,1	4	0,69	2,7	0,4	1,6	0,9
3	3,49	0	3	17	0,01	7	0,61	7,6	1	2,9	1,8
5	1,4	0	0	11,5	0,3	23	0,4	5,5	0,3	3	4,5
6	1,22	0	2,5	7,6	0,4	30	0,45	0	16,5	11,1	0
8	2,6	0	0	12,4	0	31	1	4,7	1	1,7	3,4
9	2,58	48	9,5	14,9	0,2	40	1,02	19,5	2,5	4,3	0,7
10	2,54	11,6	18	13,5	0,4	42	0,47	2,5	0	0,9	2,7
13	2,99	0	22,3	20	0,1	45	1,01	3,8	0	1,4	0,1
14	1,64	0	3	16,7	0,7						
15	2,49	0	20	13,2	0						
16	2,62	0	20,3	4,8	12,5						
17	1,34	6	4	4,5	1,0						
24	3,56	0	0	15,4	0						
25	3,44	0	0	17,9	0						
26	1,2	23	5	3,2	0,2						
28	1,45	0	13	4	0,1						
29	3,49	14	2,3	3,7	2,4						
33	1,97	0	0	10,5	0						
37	1,67	7,5	0	5,8	2,1						
38	2,64	0	0	11,9	0						
48	1,66	24	27	19,6	0						
50	3,82	0	0	10,4	0						

15. táblázat

A válaszok megoszlása U. Komoly Judit felfogó-értékelő
rendszere szerint

A nevelési stílus típusai és az I/D arány

A csoport

Kód- jel	Agresz- szív	Rest- riktív	Koope- ratív	Iner- ciás	Indiffe- rens	Ti- pus	I/D arány
11	3	45	27,5	18,5	1	RIN	0,95
12	1,5	31,5	44	13	1	RIN	1,72
18	14,4	52,2	17,8	5,5	1,6	RA	0,28
19	0,4	44,1	21,7	25,8	0,4	RIN	1,86
20	0,95	24,3	45,7	19	0,5	INK	0,87
21	3	24,3	48	10,5	0,5	KR	2,16
22	3	13,5	55	10,5	3	KR	1,59
27	1,6	21,7	49,4	12,2	0	KIN	1,74
32	0	25,5	54,5	10,5	0	KR	2,05
34	2,8	21,6	41,2	10,6	3	KR	3,79
35	0,6	21,5	71	4,5	0	KR	2,66
36	0	9,2	68,3	12,9	0,4	KIN	9,19
39	1,5	30,5	36,5	17,5	1,5	RIN	0,52
41	0	15	57	12,5	2	KIN	2,4
43	0	18,3	58,7	9,5	0,4	KR	1,0
44	2,8	23,3	52,9	6,7	0	KR	1,5
46	0,5	20,5	61,5	6,5	0	KR	11,5
47	1,5	20	49,5	3	0,5	KR	0,5
49	0	14	59,5	2	2	KR	3,68

16. táblázat

B csoport

Kód-jel	Agresz-sziv	Rest-riktiv	Koope-rativ	Iner-ciás	Indiffe-rens	Ti-pus	I/D arány
1	1,7	54,2	41,7	2,5	0	RK	0,58
2	1,2	57,4	33,1	2,5	0	RK	1,5
3	0	15,4	66	1,5	1	RK	3,49
4	6,6	39,6	29,6	8,3	4	RA	0,69
5	7,8	44,8	27,4	8,7	1,7	RA	1,4
6	2,9	44,6	30,8	7	5,8	RI	1,22
7	4	42	40	8	0,5	RK	0,61
8	2,7	37,3	46	5,3	0	RK	2,6
9	2,5	40,6	31,9	12,5	4,3	RI	2,58
10	6,4	38,8	16,5	15,3	1,2	RIN	2,54
13	0	19	56	18,5	0	KIN	2,99
14	8,5	33	37,5	9	0,5	AR	1,64
15	1,8	38,2	30,9	15,9	2,2	RIN	2,49
16	0,8	31,7	60	2	0	KR	2,62
17	1,2	28	44,3	10,6	1,2	KR	1,34
23	4	34	51	8,2	0,6	KR	0,4
24	2,2	20,5	49	9	0	KR	3,56
25	0,5	25,5	55,5	14	0	KIN	3,44
26	14	39,5	37	12,5	1	AR	1,2
28	13,8	27	41	0,1	0	AR	1,45
29	0	20	60,9	12,9	0	KIN	3,49
30	3,8	28,8	38,8	13,3	0	INA	0,45
31	7,8	23,1	23,4	6,9	14,0	IA	1,0
33	0,2	19,3	39	12,8	1,7	INA	1,97
37	0	11,7	43,9	22,8	1,7	INK	1,67
38	4,5	26	30,5	18	0,5	INA	2,64
40	0	18,3	45,7	14,8	0,4	INK	1,02
42	4,5	30	38,5	14,5	0	INA	0,47
45	6,1	28,2	28,3	16,5	4,3	INA	1,01
48	0	37,2	44	8	0,8	KR	1,66
50	0	33,7	49,4	3,1	1,8	KR	3,82

17. táblázat

A vizsgált mintában az egyes típusok,
magatartási jellemzők százalékos aránya

Tipus	szám	%
AR	3	6
RA	3	6
IA	1	2
INA	5	10
RI	2	4
RIN	6	12
RK	4	8
KR	<u>17</u>	<u>34</u>
KIN	6	12
INK	3	6

18. táblázat

A vizsgált óvónők megoszlása a KNHM-ban
észlelt magatartási jellemzők szerint

/A és B csoportban/

Magatar- tási tend. /tipus/	A csoport		B csoport	
	szám	%	szám	%
AR	0	0	3	9,7
RA	1	5,2	2	6,4
IA	0	0	1	3,2
INA	0	0	5	16,1
RI	0	0	2	6,4
RIN	4	21,0	2	6,4
RK	0	0	4	12,9
KR	10	52,6	7	22,6
KIN	3	15,8	3	9,7
INK	1	5,2	2	6,4

19. táblázat

A differenciáló megoldások

/Q-k kiszámítása/

Item	Felső negyed p. átlaga	Alsó negyed p. átlaga	/Q-k/
1.	4,3	3,6	0,7
2.	4,69	4,69	0
3.	3,92	3,46	0,46
4.	4,0	1,92	2,08
5.	4,6	3,6	1
6.	4,07	3,23	0,84
7.	5	4,46	0,54
8.	4,53	3,46	1,07
9.	3,38	2,76	0,62
10.	4,3	2,15	2,15
11.	3,76	3	0,76
12.	4,69	4,38	0,31
13.	3,69	2,38	1,31
14.	4,3	4,46	-0,16
15.	4,53	3,46	1,07
16.	4,92	4,76	0,16
17.	3,46	2	1,46
18.	4,69	3,69	1
19.	4,84	4,15	0,69
20.	4,84	3,69	1,15
21.	4,84	4,53	0,31
22.	4,69	4	0,69
23.	4,38	4	0,38
24.	4,84	2,6	2,24
25.	4,6	3,46	1,14

/19. táblázat folyt./

Item	Felső negyed p. átlaga	Alsó negyed p.átlaga	/Q-k/
26.	3,92	2,84	1,08
27.	4,23	2,92	1,31
28.	4,53	3	1,53
29.	3,92	3,15	0,77
30.	4,6	2,38	2,22
31.	4,76	4	0,76
32.	4,92	4,53	0,39
33.	4,76	3,84	0,92
34.	5	4,76	0,24
35.	4,61	3,3	1,31
36.	4,53	3,46	1,07
37.	4,38	2,84	1,54
38.	4,84	4	0,84
39.	4,23	4,23	0
40.	4,84	3,53	1,31
41.	4,84	3,69	1,15
42.	4,76	4,69	0,07
43.	4,15	4,53	-0,38
44.	4,53	3,84	0,69
45.	3,92	2,23	1,69
46.	5	4,76	0,24
47.	3,15	2,53	0,62
48.	3,69	2,38	1,31
49.	4,46	4	0,46
50.	4,84	4,69	0,15
51.	4,38	3,69	0,69
52.	3,76	3,69	1,3
53.	4,61	4,38	0,23

20. táblázat

Az itemek átlagos pontértéke

Item sorszáma	Átlag- pontérték	Item sorszáma	Átlag- pontérték
1.	4,0	28.	3,82
2.	4,68	29.	3,68
3.	3,8	30.	3,54
4.	3,06	31.	4,36
5.	4,38	32.	4,68
6.	3,88	33.	4,34
7.	4,74	34.	4,76
8.	4,04	35.	4,24
9.	3,54	36.	3,58
10.	3,42	37.	3,96
11.	3,18	38.	4,46
12.	4,6	39.	4,4
13.	3,18	40.	4,3
14.	4,2	41.	3,28
15.	4,14	42.	4,66
16.	4,76	43.	4,52
17.	2,54	44.	4,2
18.	4,34	45.	3,46
19.	4,52	46.	4,88
20.	4,44	47.	2,8
21.	4,66	48.	3,32
22.	4,38	49.	4,06
23.	3,9	50.	4,7
24.	3,9	51.	4,12
25.	4,1	52.	3,34
26.	3,58	53.	4,36
27.	3,8		

21. táblázat

A kapott pontértékek szóródása

Az óvónők sorszama	Teljesítménye /pontszám/	$/X_i - \bar{X}/$	$/X_i - \bar{X}/^2$
1.	211	211-215= -4	16
2.	224	224-215= 9	81
3.	240	240-215= 25	625
4.	217	217-215= 2	4
5.	163	163-215= -52	2704
6.	234	234-215= 19	361
7.	191	191-215= 24	576
8.	225	225-215= 10	100
9.	212	212-215= -3	9
10.	230	230-215= 15	225
11.	202	202-215= -13	169
12.	238	238-215= 23	529
13.	222	222-215= 7	49
14.	221	221-215= 6	36
15.	223	223-215= 8	64
16.	221	221-215= 6	36
17.	215	215-215= 0	0
18.	215	215-215= 0	0
19.	215	215-215= 0	0
20.	217	217-215= 2	4
21.	208	208-215= 7	49
22.	218	218-215= 3	9
23.	237	237-215= 22	484
24.	226	226-215= 11	121
25.	221	221-215= 6	36
26.	179	179-215= -36	1296
27.	178	178-215= -37	1369
28.	215	215-215= 0	0
29.	202	202-215= -13	169
30.	223	223-215= 8	64
31.	225	225-215= 10	100
32.	198	198-215= -17	289

/21.táblázat folytatása/

Az óvónők sorszám	teljesítménye /pont	$/X_i - \bar{X}/$	$/X_i - \bar{X}/^2$
33.	192	192-215= -23	529
34.	210	210-215= -5	25
35.	208	208-215= -7	49
36.	198	198-215= -17	289
37.	220	220-215= 5	25
38.	187	187-215= -28	784
39.	221	221-215= 6	36
40.	220	220-215= 5	25
41.	199	199-215= -16	256
42.	226	226-215= 11	121
43.	251	251-215= 36	1296
44.	221	221-215= 6	36
45.	164	164-215= -51	2601
46.	232	232-215= 17	289
47.	235	235-215= 20	400
48.	240	240-215= 25	625
49.	226	226-215= 11	121
50.	223	223-215= 8	64

A kapott pontértékek szóródása:

$$\bar{X} = \frac{10.729}{50} = 214,58 \sim 215$$

az átlagtól való átlagos eltérés mértéke:

$$s = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n}} = \sqrt{\frac{17 \cdot 145}{50}} = \sqrt{342,9} = \pm 18,5$$

az adatok szórása, relatív szórás

$$V = \frac{s \cdot 100}{\bar{X}} = \frac{1850}{215} = 8,6$$

22. táblázat

Pozitív itemek /megoldások/ átlag-pontértéke.

Sor-szám	Temat. egység	tevékenységi kör	átlag pontérték
2.	VI.	C	4,68
7.	V.	A	4,74
12.	VI.	D	4,6
14.	V.	A	4,2
16.	VI.	A	4,76
21.	VI.	C	4,66
23.	VI.	D	3,9
34.	V.	A	4,76
35.	VI.	B	4,2
36.	V.	B	3,58
39.	VI.	A	4,4
42.	VI.	A	4,66
46.	VI.	B	4,88
50.	V.	C	4,7

23. táblázat

A negatív itemek /megoldások/ átlag-pontértéke

Sor-szám	Temat. egység	Tevékenységi kör	átlag pontérték
1.	I.	B	4,0
3.	I.	B	3,8
4.	II.	A	3,06
6.	III.	B	3,88
8.	IV.	A	4,04
9.	II.	A	3,54
10.	II.	B	3,42
11.	I.	A	3,18
13.	I.	C	3,18
15.	II.	D	4,14
17.	III.	D	2,54
18.	IV.	A	4,34
19.	IV.	A	4,52
20.	I.	B	4,44
22.	I.	A	4,38
25.	II.	C	4,1
27.	IV.	A	3,8
28.	I.	C	3,82
29.	IV.	C	3,68
32.	III.	D	4,68
37.	IV.	B	3,96
38.	I.	A	4,46
40.	III.	B	4,3
41.	II.	B	4,28
45.	III.	B	3,46
47.	I.	B	2,8
52.	I.	D	3,34

24. táblázat

Inerciás itemek /megoldások/ átlag-pontértéke

Sor-szám	Tematikus egység min.	Tevékenységi kör	átlag pontérték
5.	II.	B	4,38
24.	I.	D	3,9
26.	II.	D	3,58
30.	II.	C	3,54
31.	III.	D	4,36
33.	II.	C	4,34
43.	IV.	D	4,52
44.	IV.	C	4,2
48.	III.	B	3,32
49.	I.	B	4,06
51.	III.	C	4,12
53.	III.	B	4,36

25. táblázat

A legalacsonyabb átlag-pontértékű
itemek

Sor- szám	Minősége	Tem. egység	Tevékeny. kör	Átlag pontérték
17.	-	III.	D	2,54
47.	-	I.	B	2,8
4.	-	II.	A	3,06
11.	-	I.	A	3,18
13.	-	I.	C	3,18
48.	IN	III.	B	3,32
52.	-	I.	D	3,34
45.	-	III.	B	3,46
36.	+	V.	B	3,58
26.	IN	II.	D	3,58

26. táblázat

A legmagasabb átlag-pontértékű item

Sor-szám	Minőség	Tem. egység	Tevékeny. kör	Átlag pontérték
46.	+	VI.	B	4,88
34.	+	V.	A	4,76
16.	+	VI.	A	4,76
7.	+	V.	A	4,74
50.	+	V.	C	4,7
2.	+	VI.	C	4,68
32.	-	III.	D	4,68
21.	+	VI.	C	4,66
42.	+	VI.	A	4,66
12.	+	VI.	D	4,6

27. táblázat

Differenciáló, nézetkülönbségekre utaló
megoldások

Sor- szám	Minő- sége	Tem. egység	Tevékenységi kör	Q - k	Átlag- pontértéke
24.	IN	I	D	2,24	3,9
30.	IN	II.	C	2,22	3,54
10.	-	II.	B	2,15	3,42
4.	-	II.	A	2,08	3,06
45.	-	III.	B	1,69	3,46
37.	-	IV.	B	1,54	3,96
28.	-	I.	C	1,53	3,82
17.	-	III.	D	1,46	2,54
27.	-	IV.	A	1,31	3,8
40.	-	III.	B	1,31	4,3

28. táblázat

Homogenizáló, nézetazonosságra utaló megoldások

Sor-szám	Minősége	Tem. egység	Tevékenységi kör	Q - k	Átlag-pontértéke
2.	+	VI.	C	o	4,68
39.	+	VI.	A	o	4,4
42.	+	VI.	A	o,07	4,66
50.	+	V.	C	o,15	4,7
16.	+	VI.	A	o,16	4,76
53.	IN	III.	B	o,23	4,36
34.	+	V.	A	o,24	4,76
46.	+	VI.	B	o,24	4,88
12.	+	VI.	D	o,31	4,6
21.	+	VI.	C	o,31	4,66

VI. IRODALOM

1. Joseph Adelson: A tanár, mint modell.
/Ford. Csepeli György/ Pedagógiai szociálpszichológia
Szerk.: Pataki Ferenc. Gondolat Könyvkiadó Bp.
1976. /712-726 1./
2. Gordon W. Allport: A személyiség alakulása
Gondolat. Bp. 1985.
3. Ágoston György: Neveléstudomány
Tankönyvkiadó Bp. 1973.
4. Ágoston György-Nagy József-Orosz Sándor: Mérési
módszerek a pedagógiában
Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
5. Óvodapedagógiai szemelvények
Szerk.: Babódi Béla
Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
6. Az óvodai nevelés programja
Szerk.: Bakonyi Pálné - Szabadi Ilona
Tankönyvkiadó Bp. 1971.
7. Günter Clauss-Hans Hiebsch: Gyermekpszichológia
Akadémiai Kiadó, Bp. 1973.
8. Dúró Lajos: A pszichológiai-pedagógiai kísérlet
metodológiai jelentősége a személyiség erkölcsi
fejlődésének vizsgálatához
Pszichológiai Tanulmányok XII. Akadémiai Kiadó Bp,
1970.

9. Falus Iván-Golnhofer Erzsébet: Kategóriarendszer alkalmazása a felsőoktatási előadások megfigyelésére
Magyar Pedagógia 1973. 1-2. sz.
10. Füredi János: Terápiás közösség kialakítása és szociál-pszichiátriai vizsgálata
Akadémiai Kiadó, Bp. 1979.
11. Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései
/Szerk.: Halász László-Hunyadi György-Martón L. Magda/
Akadémiai Kiadó, Bp. 1979.
12. Kántás László: Nevelői légkörök vizsgálata óvodáskorúak csoportjaiban
Pedagógiai Szemle 1971. 5.sz. 410-418 l.
13. Kelemen László: Pedagógiai pszichológia
Tankönyvkiadó Bp, 1981.
14. U. Komoly Judit: A tanítói személyiség vizsgálatának módszere és néhány eredménye
Pszichológiai Tanulmányok XI; Akadémiai Kiadó
Bp, 1968. /241-257 l./
15. U. Komoly Judit: Pedagógiai alkalmassági vizsgálatok a Budapesti Tanítóképző Intézetben.
Pszichológiai Tanulmányok /XIII./ Akadémiai Kiadó
Bp. 1972. /227-232. l./
16. U. Komoly Judit: Tanítónők nevelési stílusának vizsgálata tanulók projiciált nevelési helyzetmegoldásaiban
Pszichológiai Szemle 1977. 5.sz. /439-448. l./

17. U. Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata
Akadémiai Kiadó Bp, 1978.
18. Kósáné Ormai Vera: Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulóinak tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére
Magyar Pedagógia 1962. 4.sz.
19. Kósáné Ormai Vera: Nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendellenességek esetén
Pedagógiai Szemle 1973. 4.sz. 329-338. 1.
20. Kósáné Ormai Vera: Nevelési nehézségek megoldásainak minősítése pedagógusok és pszichológusok által
Magyar Pszichológiai Szemle 1979. 2.sz. /141-148.1./
21. Kósáné Ormai Vera-Porkolábné Balogh Katalin-Ritoók Pálné: Neveléslélektani vizsgálatok
Tankönyvkiadó Bp. 1984.
22. N. V. Kuzmina: A pedagógiai képességek kialakulása
Tankönyvkiadó Bp. 1963.
23. Langeveld M. S. A pedagógus antropológiája és pszichológiája /Ford.: Kondor Imre/ = Pädagogische Rundschau. 19. Jg. 1965. 11. Nr.
24. Csoportdinamika Válogatás Kurt Lewin műveiből
Közgazdasági és Jogi Kiadó Bp, 1975.
25. Lénárd Ferenc: Emberismeret a pedagógiai munkában
Tankönyvkiadó Bp. 1981.

26. Alkalmazott pszichológia
Szerk.: Lénárd Ferenc. Gondolat Bp, 1984.
27. Mérei Ferenc - V. Binet Ágnes: Gyermeklélektan
Gondolat Bp, 1975.
28. Tadeusz Nowogrodzki: Fejlődéslélektan
Tankönyvkiadó, Bp. 1964.
29. Pataki Ferenc: "Szakmai betegségeink"
Köznevelés 1966. 10.sz. /388-39. 1./
30. Pataki Ferenc: Szocializáció és nevelés
Óvodapedagógiai Nyári Egyetem 1979 /17-42. 1./
31. G. Pirjor-Sz.Zsekova-R.Paszcaleva-D Batoeva-
N.Vitanova: Az óvodai játék pszichológiai problémái
Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
32. Ranshburg Jenő: A szülői magatartás és a nevelői
attitűdök hatása a gyermeki viselkedésre
Pszichológiai Tanulmányok XIV. Akadémiai Kiadó.
Bp. 1975. /33-51. 1./
33. Rókusfalvi Pál: A pedagógushivatás kutatásának
kérdései
Pedagógiai Szemle 1979. 1.sz. /3-11. 1./
34. Johann Peter Ruppert: Az iskolai- és az osztály-
élet stílusai /Ford.: Forintos György/ Pedagógiai
szociálpszichológia
Szerk.: Pataki Ferenc. Gondolat Könyvkiadó Bp.
1976. /394-425. 1./

35. Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia
Szerk.: Salamon Jenő - Voksán József
Kossuth Kiadó, Bp. 1977. /XV.F./
36. Tardos Anna-Dehelán Éva-Szeredi Lili: A szociális
szabályok betartását célzó nevelői magatartás
Magyar Pszichológiai Szemle 1977. 3.sz. /269-275./
37. Trencsényi László: A szerepkategória alkalmazása
a pedagógusmagatartás elemzésében
Magyar Pedagógia. 1982. 2.sz. /152-163. 1./
38. Veczkó József: Egyéni bánásmód, közösségi nevelés
/Óvodapedagógiai Nyári Egyetem 1979. /155-174.1./
39. Veczkó József: Vizsgálatok a pedagógusok gyermekis-
mereteiről
Magyar Pedagógia 1980. 2.sz.
40. Vecsey Beatrix: A pedagóguskutatás néhány fontosabb
területe
Acta Paedagogica Debrecina 83.sz.
Debrecen 1981.
41. Vekerdy Tamás: Óvodák
Valóság 1984. 11.sz. /74-86. 1./